

Yliopisto-opiskelijoiden geneeristen kompetensien oppiminen, työelämään siirtyminen ja työelämässä kohdatut haasteet

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta

Yleinen ja aikuiskasvatustiede
Pro gradu -tutkielma
Aikuiskasvatustiede
Joulukuu 2018
Pinja Ryky

Ohjaaja: Auli Toom & Tarja Tuononen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Yleinen ja aikuiskasvatustiede	
Tekijä - Författare - Author Pinja Ryky			
Työn nimi - Arbetets titel Yliopisto-opiskelijoiden geneeristen kompetenssien oppiminen, työelämään siirtyminen ja työelämässä kohdatut haasteet			
Title University students' learning of generic competencies, transition to working life and challenges faced in working life			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Auli Toom & Tarja Tuononen		Aika - Datum - Month and year 10.12.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 120 s + 3 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Aiemman tutkimuksen valossa työelämälähtöisyyden teemat ovat saavuttamassa myös yliopistokoulutuksen sisältöjä, ja tätä myös opiskelijat toivovat. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että korkeakouluopiskelijoiden osaamisen sekä työnantajien odotusten välillä on eroavaisuuksia. Etenkin generalistialojen opiskelijat eli ne opiskelijat, jotka eivät valmistu opinnoistaan tiettyyn ammattiin, kohtaavat haasteita työelämään siirtyessään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia yliopistossa oppimistaan geneerisistä kompetensseista sekä siitä, mitä geneerisiä kompetensseja heidän olisi mielestään ollut hyödyllistä oppia työelämään siirtymisen kannalta. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi yleisemmällä tasolla sitä, mitä haasteita valmistuneet opiskelijat kohtaavat työelämässä.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimuksessa tarkasteltiin 20 Helsingin yliopiston generalistialojen opiskelijoiden kokemuksia työelämätaitojen oppimisesta ja työelämäsiirtymässä kohdatuista haasteista. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ja teemahaastattelun keinoin. Litteroidut haastatteluvastaukset ja kyselylomakevastaukset analysoitiin abduktiivista sisällönanalyysiä hyödyntäen.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Opiskelijat kuvasivat oppineensa eniten ymmärrykseen ja tiedonmuodostukseen liittyviä geneerisiä kompetensseja ja vähiten viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä geneerisiä kompetensseja. Vähiten opituksi koettuja viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisiä kompetensseja jäätettiin kaipaamaan opinnoista eniten. Myös työelämän haasteet liittyivät useimmiten näihin vähiten opituksi koettuihin ja eniten kaivattuihin kompetensseihin. Tuloksista voitiin päätellä, että etenkin opiskelijoiden viestintään ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja tulisi kehittää, jotta opiskelijoiden kokemukset geneeristen kompetenssien oppimisesta vastaisivat paremmin työelämän vaatimuksia.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kompetenssit, geneeriset kompetenssit, työelämätaidot, generalistiopiskelijat, yliopistokoulutus, työelämään siirtyminen			
Keywords competences, generic competences, working life skills, generalist students, university education, working life transition			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet, Minerva, E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Education	
Tekijä - Författare - Author Pinja Ryky			
Työn nimi - Arbetets titel Yliopisto-opiskelijoiden geneeristen kompetenssien oppiminen, työelämään siirtyminen ja työelämässä kohdatut haasteet			
Title University students' learning of generic competencies, transition to working life and challenges faced in working life			
Oppiaine - Läroämne - Subject Adult and General Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Auli Toom & Tarja Tuononen		Aika - Datum - Month and year 10.12.2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 120 pp. + 3 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> In the light of previous research, so called working life orientation is more emphasised in university education and this is also what students wish. Previous studies have shown that there is a shortage of skills and knowledge among university students and employers' expectations. Especially students in generalist fields, i.e. those students who do not graduate from their studies to a certain profession, experience challenges in their working life transition. This study examines the experiences of generalist students in the competences they have learned in the university and what competencies they think it was useful to learn when transitioning to working life. The study also explores the challenges the graduated students face in working life on a more general level.</p> <p><i>Methods.</i> The study examined 20 generalist students from the University of Helsinki and especially their experiences of learning working life skills and the challenges faced after the transition to working life. The data were collected with a questionnaire and semi-structured interviews. The data were analyzed using abductive content analysis method.</p> <p><i>Results and Conclusions.</i> The students reported to learn competencies related to understanding and knowledge formation, and the least described competences were related to communication and interaction. Most of the students missed the least described communication and interaction competences, and also the challenges in working life were mostly related to these competences. It can be concluded that student learning of communication skills should be developed in order to prepare students for the demands of working life.</p>			
Avainsanat - Nyckelord kompetenssit, geneeriset kompetenssit, työelämätaidot, generalistiopiskelijat, yliopistokoulutus, työelämään siirtyminen			
Keywords competences, generic competences, working life skills, generalist students, university education, working life transition			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, Helda, E-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	4
2.1	Yliopistokoulutuksen muutos ja yliopisto tänään	4
2.2	Kompetenssin käsitteen määrittelyä	7
2.2.1	Geneeriset kompetenssit	9
2.2.2	Keskeisten geneeristen kompetenssien tarkastelua	14
2.3	Valmistuneet yliopisto-opiskelijat työelämässä	20
2.3.1	Akateemisen työn ajankohtaisia ominaisuuksia	20
2.3.2	Yliopisto-opiskelijoiden siirtyminen työelämään	27
3	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
4	MENETELMÄT	36
4.1	Tutkimuskontekstin kuvaus	36
4.2	Tutkimusjoukko	38
4.3	Tutkimusaineisto	39
4.4	Aineiston analyysi	40
5	TULOKSET	48
5.1	Opiskelijoiden kokemukset yliopisto-opinnoissaan oppimista geneerisistä kompetensseista	48
5.1.1	Tulosten tarkastelua ryhmätasolla	48
5.1.2	Geneeristen kompetenssien sisältämien taitojen vertailua ryhmätasolla	51
5.1.3	Geneeristen kompetenssien oppimiskokemusten tarkastelua yksilötasolla	64
5.1.4	Yhteenvetoa	70
5.2	Työuran alussa kaivatut geneeriset kompetenssit	70
5.2.1	Tulosten tarkastelua ryhmä- ja yksilötasolla	70
5.2.2	Yhteenvetoa	76
5.3	Yliopisto-opiskelijoiden valmistumisen jälkeen kohtaamat haasteet ..	77
5.3.1	Tulosten tarkastelua ryhmä- ja yksilötasolla	77

5.3.2	Opituksi kuvattujen ja opinnoista kaivattujen kompetenssien suhde koettuihin haasteisiin	83
5.3.3	Yhteenvetoa	85
6	POHDINTA	86
6.1	Metodin arviointia.....	86
6.2	Tutkimuksen laadun arviointia	88
6.3	Eettisyys	91
6.4	Tulosten tarkastelua suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen.....	94
6.4.1	Yliopistossa opittujen geneeristen kompetenssien tarkastelua .	94
6.4.2	Generalistien yliopisto-opiskelun ominaiset piirteet ja siirtymä työelämään	103
6.4.3	Yhteenveto keskeisistä suosituksista ja jatkotutkimusaiheista	105
	LÄHTEET	108
	LIITTEET	121

TAULUKOT

Taulukko 1. Keskeiset työelämässä tarvittavat geneeriset kompetenssit (Artess et al., 2017, 17).	10
Taulukko 2. Analyysikehikko.	43
Taulukko 3. Geneeriset kompetenssit suuruusjärjestyksessä mainintojen kokonaismäärien sekä opiskelijajoukossa esiintymisten perusteella.	49
Taulukko 4. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.	52
Taulukko 5. Metakognition geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.....	54
Taulukko 6. Ongelmanratkaisun geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.....	56
Taulukko 7. Kriittisen ajattelun geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.....	58
Taulukko 8. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.	60
Taulukko 9. Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.	63
Taulukko 10. Kaivattujen geneeristen kompetenssien määrät ja laajuudet opiskelijajoukossa.	72
Taulukko 11. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista kaivatut taidot.	73
Taulukko 12. Valmistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemat haasteet.	78
Taulukko 13. Haasteet viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista.	79

KUVIOT

Kuvio 1. Kompetenssin määritelmän osa-alueet yliopisto-opinnoissa tämän tutkimuksen fokus korostettuna.....	13
Kuvio 2. USEM-malli suomennettuna. (Yorke & Knight, 2004, 5).....	28
Kuvio 3. Tynjälä ym. (2006, 85) asiantuntijuuden kehittymisen malli suomennettuna.	32
Kuvio 4. Havainnollistava ympyrädiagrammi geneeristen kompetenssien korostuneisuudesta analyysiyksiköiden (250) perusteella.....	50
Kuvio 5. Pylväsdiagrammi geneeristen kompetenssien mainintojen laajuuksista 20 opiskelijan keskuudessa.	50
Kuvio 6. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/66) ja jakautumiset.....	52
Kuvio 7. Metakognition geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/44) ja jakautuminen.....	54
Kuvio 8. Ongelmanratkaisun geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/56) ja jakautuminen.....	56
Kuvio 9. Kriittisen ajattelun geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/39) ja jakautuminen.....	58
Kuvio 10. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/21) ja jakautumiset.....	61
Kuvio 11. Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/24) ja jakautumiset.....	63
Kuvio 12. Yksilötason tarkastelussa korostuneimmat kompetenssikategoriat..	65
Kuvio 13. Geneeristen kompetenssien jakautuminen niillä opiskelijoilla, joilla esiintyi monta korostuneinta kompetenssia.....	66
Kuvio 14. Opinnoista kaivattujen geneeristen kompetenssien määrälliset suhteet.	72
Kuvio 15. Opiskelijoiden vähiten opituksi kuvattujen geneeristen kompetenssien yhteydet kaivattuihin geneerisiin kompetensseihin sekä työelämässä koettuihin haasteisiin.....	85

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelen generalistialoilta valmistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia oppimistaan geneerisistä kompetensseista sekä näkemyksiä siitä, mitä heidän olisi ollut mielestään hyödyllistä oppia yliopisto-opintojen aikana. Lisäksi tutkin sitä, mitä haasteita valmistuneet opiskelijat ovat kokeneet opintojensa jälkeen. Yliopisto-opiskelijoiden taidot eivät kaikilta osin vastaa työelämän tarpeita, ja etenkin generalistialojen opiskelijat kohtaavat haasteita opinnoissaan ja työllistymisessään (Jackson, 2010; Rouhelo, 2008; Sainio, 2011; Tymon, 2013). On havaittu, että opiskelijoiden osaamisen ja vaadittujen työelämävalmiuksien välillä on eroavaisuuksia (Tynjälä, 2008).

Generalistialojen yliopisto-opiskelijat kokevat opintojensa aikana monenlaisia haasteita, jotka liittyvät omien kykyjen ja vahvuuksien tunnistamiseen, mutta toisaalta he voivat oppia myös opintojensa kautta tärkeitä taitoja ja varmuutta, joka auttaa heitä siirtyessään opinnoista työelämään (Puhakka, Rautopuro & Tuominen, 2010; Rouhelo, 2008; Tuononen, Parpala & Lindblom-Ylänne, 2017). Pro gradu-tutkielmassani tarkastelen sitä, kuinka yliopisto-opiskelijoiden oppimat kompetenssit ja haasteet tulevat esiin sekä opintojen aikana ja työelämään siirtymisessä. Generalistialojen opiskelijat ovat siitä erityisessä asemassa, etteivät he valmistu spesifiin ammattiin, jota he lähtevät valmistuttuaan harjoittamaan (Rouhelo, 2008; Väisänen, Siekkinen & Aittola, 2015). Mielenkiintoista on, oppivatko nämä opiskelijat yliopistossa joitain tiettyjä taitoja tai saavatko he muuten opintojensa aikana valmiuksia, jotka auttavat heitä siirtyessään myöhemmin työelämään. Tutkin myös sitä, millaisia haasteita nämä opiskelijat kokevat työelämään siirtyessään.

Korkeakoulutukselta odotetaan yhä tiiviimpiä yhteyksiä työelämään (Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora, 2006), ja nykyinen yliopisto-organisaation suhde muuhun yhteiskuntaan on murroksessa (Fukahori, 2014; Rinne & Jauhainen, 2012). Opiskelijoiden kokemusten tutkiminen geneeristen kompetenssien oppimisesta yliopisto-opintojen aikana onkin mielenkiintoista, sillä se voi myös

ilmentää nyky-yhteiskunnan työelämän ja yliopisto-organisaation muutoksen dynaamista suhdetta toisiinsa. Osaamisen ja oppimisen käsitteiden yleistynyt käyttö liiketaloustieteellisessä keskustelussa on kenties merkki menestyksen eväisiin liittyvien kehityskulkujen muutoksista (Peltonen & Lämsä, 2004; Ranki, 2015; Viitala, 2005). Innovointi ja uuden oppiminen voidaan nähdä elinikäisen oppimisen vastauksena jatkuvan muutostarpeen aikaansaamiin haasteisiin (Gogunskii, Kolesnikov, Kolesnikova & Lukianov, 2016; Tikkamäki, 2006). Joidenkin näkökulmien mukaan opitut taidot vanhenevat nopeasti jälkiteollisessa yhteiskunnassa, jolloin yksilön tulee kehittää osaamistaan jatkuvasti (Saari, 2016). UNESCO:n raporteissa 1960-luvulla elinikäisen oppimisen merkitys nähtiin inhimillisen kasvun välineenä, kun taas nyky aikaan siirryttäessä merkityskehikset ovat olleet myös kilpailukyvyyn edistämisessä (Pantzar, 2013; Saari, 2016). Kuitenkin tulee muistaa, että elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen voidaan nähdä myös humanististen perinteiden mukaan itseisarvona ja emansipoivana tekijänä (Elfert, 2015).

Sekä opiskelijat että korkeakoulutuksen järjestäjät toivovat opintojen johtavan työllistymiseen. Työnantajasektori kaipaasi valmistuneiden nopeaa siirtymistä työmarkkinoille (Artess, Hooley & Mellors-Bourne, 2017). Painetta yliopistokoulutuksen muuntamiseksi työelämän tarpeisiin tulee myös poliittisilta toimijoilta, esimerkiksi eurooppalaisen korkeakoulualueen (EHEA) Bolognan prosessin myötä (Artess et al., 2017; Puhakka ym., 2006; Strijbos, Engels & Struyven, 2015; Tynjälä ym., 2006). EHEA:n tehtävänä on pääasiallisesti varmistaa se, että yliopistotutkinnot ovat korkeakoulujärjestelmissä yhteensopivia ja johdonmukaisia kaikkialla Euroopassa (Strijbos et al., 2015). Opiskelijat itse toivovat, että yliopisto-opinnot edesauttaisivat heidän siirtymistään työelämään, ja tämä tavoite on myös kirjattuna Helsingin yliopiston strategiaan (Artess et al., 2017; Helsingin yliopisto, 2017; Helsingin yliopisto, 2018 d; Puhakka ym., 2010).

Geneeristen kompetenssien ja niiden oppimisen tutkimus yliopisto-opinnoissa on tärkeää, sillä korkeakouluopiskelijoilla ei useinkaan ole riittäviä taitoja työelämässä toimimiseksi, vaikka näitä taitoja onkin joissain yliopistoissa pyritty lisäämään opetussuunnitelmaan (Tymon, 2013). Tämä voisi viitata siihen, ettei yli-

opisto välttämättä onnistu tärkeiden geneeristen kompetenssien oppimisen tukemisessa. Tynjälän ym. (2006) tulosten mukaan tärkeimmät työelämässä tarvittavat kompetenssit opitaan itse työssä formaalin koulutuksen sijaan, eivätkä opiskelijat koe oppineensa korkeakoulutuksessa sellaisia geneerisiä kompetensseja, joita he tarvitsisivat nykyisissä työtehtävissään (Tynjälä ym., 2006). Toisaalta on myös esitetty ajatuksia siitä, että työnantajien odotukset juuri valmistuneita kohtaan ovat epärealistisen korkealla, koska monia työelämässä vaadittuja taitoja voidaankin oppia vasta työelämässä toimimisen myötä (Kavanagh & Drennan, 2008).

Tutkimukseni tarpeellisuutta ja ajankohtaisuutta lisännee nykyaikainen alati muuttuva työelämä, johon opiskelijat siirtyvät valmistuttuaan. Yliopisto muodostaa opiskelijan geneeristen kompetenssien oppimiselle oman spesifin kontekstinsa, sillä yliopisto-organisaatiolla on omat päämääränsä, jotka eivät kaikilta osin ole yhteneväisiä työelämän päämäärien suhteen. Opiskelijat ja valmistuneet toimivatkin nähdäkseni eräänlaisessa ristipaineessa itsensä kehittämisen ja kulloisenkin organisaation vaatimusten välillä. Tämän vuoksi tutkimuksessani on läsnä inhimillinen näkökulma työhön ja opiskeluun ja näihin liittyvien haasteiden kokeamiseen. Työelämän pirstaloitumisesta ja uuden työn haasteista puhutaan paljon julkisessa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa, mutta harvoin opiskelijoilta itseltään kysytään, millaisia haasteita he ovat kokeneet työelämäänsä siirtymisessään. Lisäksi tarpeellisuutta lisää se, että vaikka työelämän ja koulutuksen vastaavuuksien kysymyksiä on tutkittu paljon, harvassa tutkimuksessa on hyödynnetty pitkätaistutkimusasetelmaa. Muissa alan tutkimuksissa aineistonkeruu on usein toteutettu retrospektiivisesti pitkällä aikavälillä siten, että useita vuosia työelämässä olleet muistelevat opintojaan. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty samoilta osallistujilta valmistumisen hetkellä sekä kolme vuotta valmistumisen jälkeen, joten näkökulmat vastavalmistuneiden työelämähaasteista ovat tuoreita. Keskittyminen juuri generalistialojen opiskelijoiden kokemuksiin on perusteltua, sillä he kohtaavat enemmän haasteita siirtyessään työelämään professioammattien opiskelijoihin verrattuna (Puhakka ym., 2010; Sainio, 2011). Onkin mielenkiintoista tarkastella, kokevatko opiskelijat omaavansa riittävästi valmiuksia opintojensa pohjalta kohdatakseen nykytyöelämän haasteet, joihin myös yliopistokoulutus yhä etenevissä määrin pyrkii vastaamaan.

2 Teoreettinen tausta

Siirtymävaihe yliopisto-opinnoista työelämään voi tutkimusten mukaan olla haastava (Martin, 2018; Puhakka ym., 2010; Rouhelo, 2008; Tuononen ym., 2017). Tarkastelen ja määrittelen seuraavaksi tutkimukseni kannalta olennaisimmat teemat, joita ovat geneeriset kompetenssit sekä nykytyöelämän odotukset valmistuneita kohtaan. Aloitan luomalla katsauksen yliopistokoulutuksen perustehtäviin, sillä on tarpeellista kuvata, millaisessa kontekstissa yliopisto-opiskelijoiden oppiminen tapahtuu.

2.1 Yliopistokoulutuksen muutos ja yliopisto tänään

Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti suomalaisen yliopistokoulutuksen kehitystä, sillä on hyvä hahmottaa niitä kehityskulkuja, joita suomalainen yliopistokoulutus on käynyt läpi yliopiston nykyisen tilanteen ymmärtämiseksi. Yliopisto-organisaation toiminnan lähtökohtana voidaan katsoa olevan tutkimuksen ja opetuksen yhteys (Paasio, Nurmi & Heinonen, 2005; Tynjälä ym., 2006; Väisänen ym., 2015). Yliopistot vastaavat tietämyksen tuottamisesta, siirrosta ja säilyttämisestä (Teichler, 2007). Yliopistojen perustehtävänä on tuottaa tieteellistä tutkimusta ja antaa siihen pohjautuvaa opetusta (Paasio ym., 2005; Tynjälä ym., 2006), ja on myös esitetty näkökulmia, joiden mukaan yliopiston tehtävänä olisi luoda mahdollisuudet henkilökohtaiseen sosiaaliseen ja älylliseen kehitykseen (Puhakka ym., 2010). Samalla yliopisto pitkälti mukautuu käytännöissään yhteiskunnalliseen tilanteeseen (Manning, 2018).

Suomessa 1960-luvulta 1980-luvulla yliopistokoulutukseen panostettiin valtiollisella tasolla, sillä se oli osa valtion kehittämisohjelmaa (Rinne & Jauhiainen, 2012). Hallinnon suojeluksessa ollessaan yliopistolla oli laajat vapaudet mitä tuli sen tutkimuksen, opetuksen ja hallinnon järjestämiseen (Rinne & Jauhiainen, 2012). Perinteisesti yliopisto-organisaation sisäinen tavoite on ollut tuottaa opetusta ja tutkimusta, ja samaan aikaan yliopistojen tulisi saavuttaa korkealaatuinen opetuksen ja tutkimuksen taso (Bini & Masserini, 2016; Johnston, 1913).

Yliopiston suhde työmarkkinoihin on myös muuttunut. Työmarkkinoiden laajentumassa tuli myös koulutetulle työvoimalle uudenlaista kysyntää (Puhakka, Rautopuro & Tuominen, 2010). Kansainvälisesti college-tasoisilla eli alemmilla korkeakoulututkinnoilla voitiin jo taata hyvä asema työmarkkinoilla (Puhakka ym., 2010; Brown, Hesketh & Williams, 2003). Yliopisto-opetuksen tullessa yleisemmäksi ei kuitenkaan ole enää itsestään selvää, että kaikille opiskelijoille löytyisi työpaikka opintojen jälkeen, sillä työnantajien näkökulmasta korkeakoulutettu työvoima ei enää välttämättä tuo lisäarvoa yritykselle (Brown et al., 2003; Puhakka ym., 2010; Teichler, 2007). Ilmiöstä käytetään termiä koulutusinflaatio, mikä on koulutuseksansion seurausta; mikäli kaikilla on mahdollisuus kouluttautua, korkeamman koulutustason omaavien määrä lisääntyy, jolloin koulutuksen arvon nähdään joidenkin näkökulmien mukaan laskevan (Brown, Lauder & Asthon, 2011; Teichler, 2007; Väisänen ym. 2015). Akateeminen työttömyys ja korkeakoulutettujen haakeutuminen omaa koulutusta vastaamattomiin työpaikkoihin onkin ollut kasvussa 2000-luvun alusta alkaen (Rouhelo, 2008), ja näen tämän ilmiön jokseenkin huolestuttavana.

Toisaalta on tuotu esiin, että korkeakouluopiskelijoiden siirtyminen työelämään toteutuu sujuvammin, kuin mitä koulutusinflaatiokeskustelussa esitetään (Teichler, 2007). Lisäksi korkeakoulutus on nykyään yhä useimpien saavutettavissa (Ahola, 1995; Puhakka ym., 2010). Tästä puhutaan kirjallisuudessa usein nimityksillä massojen yliopisto tai massayliopisto (universities of masses) (Ahola, 1995; Ahola & Hoffmann, 2012; Fukahori, 2014; Hakala, 2009; Hu, Ching & Chao, 2012; Kallio, 2001; Puhakka ym., 2010). Työllisyyspoliittiset toimet saattavat toisinaan pohjautua siihen perusolettamukseen, että talouden hyvinvointi ja kansakunnan kilpailuetu riippuvat työvoiman tietämyksestä, taidoista ja yritteliäisyydestä, joka on useissa valtioissa johtanut korkeakoulutuksen laajentamiseen (Brown et al., 2003). Niin kutsuttuun massojen yliopistoon siirryttiin Suomessa 1970-luvulla, jolloin yli 15 prosenttia ikäkohortista pystyi aloittamaan opinnot yliopistossa (Puhakka ym., 2010). Pitää kuitenkin huomioida, että vaikka massoitumiseen saatetaan liittää negatiivisia mielikuvia, tämä ilmiö ei kuitenkaan välttä-

mättä ole negatiivinen tai ei-toivottu piirre yliopistokoulutuksessa: kehitys massojen yliopistoksi on esimerkiksi aikaansaanut sen, että yliopisto-opiskelijat ovat sosioekonomisesti heterogeenisempi ryhmä (Langa Rosado & David, 2006).

Yliopisto on nähdäkseni nykyisin siinä mielessä haastavassa asemassa, että sen tulee tasapainotella kahden eri kulttuurin, akateemisten perinteiden sekä vapaiden markkinoiden välillä (Hämeri, 2018; Rinne & Jauhiainen, 2012; Tynjälä, 2006; Väisänen ym., 2015) ja mielestäni tämä tasapainottelu näkyy niin yliopiston rahoituskamppailussa kuin toisaalta myös opetuksessa (Hämeri, 2018). Suomalaisen yliopistojen rahoitus koostui vuonna 2017 56%:n valtion perusrahoituksesta, mutta perusrahoituksen määrä on ollut laskussa vuodesta 2010 alkaen valtion koulutusleikkausten tähden (Hämeri, 2018; Väisänen ym., 2015). Kriittisessä koulutuspoliittisessa tutkimuskirjallisuudessa nykypäivän yliopistoa kuvattaessa onkin käytetty erilaisia markkinoitumiseen viittaavia käsitteitä, kuten yrittäjäyliopisto (entrepreneurial university) ja managerialistinen yliopisto (manageristic university) (Rinne & Jauhiainen, 2012). Tämä saattaa osittain kuvastaa myös yliopiston entisten perustehtävien muutosta; nykyään tietoa tuotetaan yliopiston ulkopuolisille tahoille, rahoituksesta kilpaillaan yhä intensiivisemmin, riskintottoa ja innovatiivisuutta korostetaan samoin kuin myös kustannustehokkuutta (Hämeri, 2018; Rinne & Jauhiainen, 2012). Toisaalta taas, vaikka joidenkin näkökulmien mukaan tämä kehitys voidaan nähdä huolestuttavana (Hakala, 2009), ja vaikka entisestä yliopiston autonomian paradigmasta ollaankin kenties joidenkin näkemysten mukaan siirtymässä kohti yliopisto-opetuksen työelämäsuuntautuneisuutta (Heinonen, Kekkonen, Lehto, Patomäki & Yliopistokäännöstyöryhmä, 2016; Tymon, 2013), voidaan sekin nähdä ongelmallisena, mikäli yliopisto-opetus ei kykene vastaamaan työelämän tarpeisiin lainkaan (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Manning, 2018). Tynjälä ym. (2006) kuvaavatkin yliopistojen tehtävänä olevan sekä tutkimus että opetus samaan aikaan ympäröivä yhteiskunta huomioiden.

Pro gradu -tutkimukseni kohdeorganisaatio, Helsingin yliopisto, elää haastavia aikoja osittain henkilöstövähennyksien tähden (Heinonen ym., 2016). Nämä henkilöstövähennykset ja kiristynyt rahoituskilpailu saattavat mahdollisesti heikentää Helsingin yliopiston toimintamahdollisuuksia (Heinonen ym., 2016), ja valtiolta

saatavan perusrahoituksen vähentäminen voi vaikuttaa negatiivisesti etenkin opetuksen laatuun (Hämeri, 2018). Helsingin yliopiston lähtökohtana on, että tutkijat ovat myös opettajia (Helsingin yliopisto, 2017), ja tavoite parantaa opetuksen laatua voi olla haastava yliopisto-organisaation lisäksi myös tutkijoille (Ekenberg, 2000). Yliopistotutkijat joutuvat jatkuvasti kehittämään keinojaan ratkaista omaan työhönsä ja pedagogiikkaan liittyviä ongelmia, vaikka toki samaan aikaan digitalisaatio mahdollistaa myös uudenlaisia opettamisen ja tieteen teon tapoja (Ekenberg, 2000; Helsingin yliopisto, 2018 d; Tynjälä ym., 2006).

Miksi yliopistosta valmistuneiden osaaminen ei joidenkin tutkimusten mukaan tyydytä työnantajia (Jackson, 2010; Teichler, 2007; Tymon, 2013)? Vaikka yliopistoilla saattaa olla eri painopisteitä opiskelijoiden oppimisen päämäärien suhteen, voidaan osaamisen tavoitteita ja järjestelmiä jakaa ainakin abstraktilla tasolla eri yliopistojen kesken, ja nämä abstraktit tavoitteet voidaan purkaa myös konkreettisimpiin oppimistuloksiin (Fukahori, 2014). Käsittelenkin seuraavaksi yliopistosta saatavia taitoja ja valmiuksia yliopistossa opittavien geneeristen kompetenssien kautta.

2.2 Kompetenssin käsitteen määrittelyä

Usein kirjallisuudessa käsitteet *tieto* ja *taito* erotellaan toisistaan. Esimerkiksi Vygotsky (1978) näkee taidon tiedon soveltamisena ja Deweyn (1957) mukaan ihminen voi tietää teoriassa, miten jokin asia tehdään, mutta hänellä ei ole taitoa tehdä tätä asiaa käytännössä. *Kompetenssi* on käsitteenä mielenkiintoinen, sillä se on tietojen, taitojen ja toimintakyvyn kattotermi (Soutter, 2013, Nagata, 2010 & Le Deist & Winternton, 2005).

Tutkimuskirjallisuudessa *kompetenssin* käsitettä määritellään useista eri näkökulmista. Soutter (2013) näkee kompetenssien sisältävän kolme eri ulottuvuutta, tiedollisen, taidollisen ja toiminnallisen ulottuvuuden. Käsite kompetenssi sisältää Le Deistin ja Wintertonin (2005) mukaan käsitteellisiä taitoja, kuten kognitiiviset kyvyt, tieto ja ymmärrys, sekä operationaalisia, kuten toiminnallisia käytännön taitoja. Nagata (2010) täydentää kompetenssien sisältävän tiedollisten ja kognitiivisten elementtien lisäksi myös luonteenpiirteitä, asenteita ja motiiveja, jotka

erottavat huippusuoriutujat tavallisista. Al Ansari ja Al Khadher (2011) kuvaavat myös kompetensseihin kuuluvan toiminnallisia elementtejä, sillä se antaa valmiuksia esimerkiksi työn saamiseen.

Kompetenssit voidaan akateemisessa kontekstissa jaotella erilaisina omaan alaan liittyvinä substanssiosaamisina, vaikkakaan substanssiosaamista en itse tässä tutkimuksessani käsittele, sekä kompetenssit voidaan nähdä myös yleisinä geneerisinä kompetensseina (Jackson, 2010; Tynjälä ym., 2006; Young & Chapman, 2010). Yliopistokontekstissa *akateemisilla kompetensseilla* (academic competences) tarkoitetaan erilaisia taitoja ja kykyjä, jotka liittyvät kriittiseen ajatteluun, vuorovaikutus- ja yhteistyökykyihin sekä ongelmanratkaisuun (Strijbos et al., 2015). Tähän voidaan käsittää kuuluvan myös motivaatio, opiskelutaidot, meta-kognitio sekä opiskelijan käsitykset itsestään (DiPerna & Elliott, 1999). Tässä luvussa tarkastelen kirjallisuuden pohjalta sitä, millaisia geneerisiä kompetensseja opiskelijat oppivat opintojensa aikana. Toisaalta geneerisiä kompetensseja voidaan tarkastella myös työelämän näkökulmasta, jolloin usein kirjallisuudessa puhutaan työelämätaidoista (Nykänen & Tynjälä, 2012). *Työllistettävyydellä* (employability) tarkoitetaan niitä taitoja, joita yksilön tulisi työelämän vaatimusten näkökulmasta omata (Andrews & Higson, 2008; Brown et al., 2003). Nykänen ja Tynjälä (2012) ovat tutkimuksessaan huomanneet, etteivät korkeakoulussa työskennelleet haastateltavat tehneet erottelua akateemisten geneeristen kompetenssien ja työelämätaitojen välille, vaan akateemiset kompetenssit nähdään osana korkeasti koulutettujen työelämätaitoja. Myös Bennett, Dunne & Carré (1999) ovat esittäneet, että akateemisia geneerisiä kompetensseja sovelletaan myös työelämässä. Näin ollen sekä akateemisessa ympäristössä että työelämässä tarvitaan hyvin samankaltaisia *geneerisiä kompetensseja*, vaikka käyttö-kontekstit saattavat olla eroavia (García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Käytän omassa teoreettisessa jaottelussani käsitettä *kompetenssi* (competence), sillä se sisältää laajasti ne tiedolliset, taidolliset ja toiminnalliset elementit, mitä yliopisto-opiskelijoiden osaamiseen kuuluu (Soutter, 2013). Näen käsitteen kompetenssi tarkoittavan tietojen, taitojen ja persoonallisuustekijöiden kokonaisuutta, kun taas viittaaan yksittäiseen spesifiin ominaisuuteen, kompetenssin alakategoriaan, sanalla *taito*. En omassa tutkimuksessani tarkastele tieteenalakohtaista

substanssiosaamista tai kompetenssikäsitteen persoonallisia elementtejä, vaan rajaan tutkimustani seuraavassa luvussa esiteltävän kuvion 1 mukaisesti, jolloin ydinkäsitteekseni muodostuu *geneeriset kompetenssit*.

2.2.1 Geneeriset kompetenssit

Tarkastelen seuraavaksi *geneerisiä kompetensseja* sekä yliopiston että työelämän konteksteista käsin. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa koulutuksen tuottamasta yleisestä osaamisesta käytetään useita erilaisia käsitteitä, esimerkiksi siirrettävät taidot (transferable skills), avaintaidot (key skills), ydintaidot (core skills), työllistymistaidot (employability skills), elämäntaidot (life skills), pehmeät taidot (soft skills), työelämätaidot (worklife skills) sekä työkompetenssit (workplace competencies), avainkompetenssit (key competencies), akateemiset kompetenssit (academic competences) ja geneeriset kompetenssit (generic competences) (Iksan et al., 2012; Martin, 2018; Nykänen & Tynjälä, 2012; Strijbos et al., 2015; Tuononen ym., 2017; Young & Chapman, 2010). Yleisesti voidaan todeta, että termeillä tarkoitetaan sellaista osaamista, jota koulutuksen tulisi tuottaa alasta riippumatta, ja jota voi hyödyntää erilaisissa tehtävissä ja konteksteissa, kuten vaikka yliopistokoulutuksessa tai työelämässä (Nykänen & Tynjälä, 2012; Young & Chapman, 2010).

Tarkastelen seuraavaksi, mitä geneeriset kompetenssit pitävät sisällään. Geneeristen kompetenssien luokitteluita löytyy paljon, ja usein nämä luokittelut sisältävät perustaidot (basic skills), käsitteelliset taidot (conceptual skills), persoonalliset taidot (personal skills), viestintä- ja vuorovaikutustaidot (people skills), liiketoimintaosaaminen (business skills) sekä muut taidot (others) (Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2010; Young & Chapman, 2010). Lisäksi erilaiset kriittisen ja tieteellisen ajattelun taidot, sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot, konfliktinratkaisukeinot, ongelmanratkaisutaidot tai projektityötaidot mainitaan usein esimerkkeinä kuvattaessa geneerisiä kompetensseja (Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2010; Nykänen & Tynjälä, 2012; Strijbos et al., 2015; Tuononen ym., 2017; Young & Chapman, 2010). Geneerisiin kompetensseihin voidaan katsoa kuuluvan edellä mainittujen lisäksi sosiaalisen vastuun (social responsibility), johtamisen (leadership), luovuuden (creativity) ja elinikäisen oppimisen (lifelong

learning) (Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2010; Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010). Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan tiivistettynä yksilön koko elämän kestävää ja elämänlaajuista mahdollisuutta ja halua uuden oppimiseen (Saari, 2016). Myös globaali asennoituminen (global mindset) on esimerkki geneerisestä kompetenssista; sillä tarkoitetaan kykyä tarkastella tilanteita laajemmasta perspektiivistä, ja lisäksi kyky käyttää teknologiaa mainitaan geneeristen kompetenssien kuvauksissa (Andrews & Higson, 2008; Jackson, 2010; Young & Chapman, 2010). Taulukossa 1 esittelen Artess, Hooley ja Mellors-Bourne (2017) *Higher Education Academyn raportissa* 187 tutkimuksen pohjalta tehdyssä meta-analyysissä aikavälin 2012-2016 työelämän kannalta tärkeimpiä geneeristen kompetenssien osa-alueita. Näitä ovat (aakkosjärjestyksessä):

Taulukko 1. Keskeiset työelämässä tarvittavat geneeriset kompetenssit (Artess et al., 2017, 17).

- | | | |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| • ajanhallintataidot | • ammatillinen tieto | • asiakastietoisuus |
| • autonomisuus | • eettisyys | • esiintymistaidot |
| • halukkuus ja kyky oppia | • itsensä johtaminen | • itsenäinen ajattelu |
| • itseohjautuvuus | • joustavuus | • kielitaito |
| • kirjoitustaidot | • kommunikaatio-
taidot | • kriittinen ajattelu |
| • laskutaito | • luovuus | • medialukutaito |
| • monisuorittaminen | • ongelmanratkaisu | • palautteen anto ja vastaanotto |
| • positiivinen asenne | • resilienssi | • sosiaalinen älykkyys |
| • sosiaaliset taidot | • tavoitteellisuus | • tehokkuus |

- tietoisuus mahdollisuuksista
- tiimityöskentely
- tunneäly
- tutkimustaidot
- työetiikka
- uranhallintataidot
- yrittäjämäinen asenne

Yliopistossa opiskelijoiden tulee oppia monenlaisia geneerisiä kompetensseja, jotka valmistavat yliopisto-opiskelijoita myös työelämään (Artess et al., 2017; Kallioinen, 2010; Munn & Small, 2017; Pattinson & Harris, 2010; Strijbos et al., 2015; Tait & Godfrey, 1999; Tuononen ym. 2017; Yorke & Knight, 2004; Zimmerman et al., 1992). Nykäsen ja Tynjälän (2012) tutkimuksessa tutkittiin suomalaisten korkeakoulujen henkilökunnan näkemyksiä tärkeimmistä työelämässä vaadituista geneerisistä kompetensseista, joita olivat

- 1) akateemiseen tiedonmuodostukseen ja tieteelliseen ajatteluun liittyvät taidot, johon kuuluu esimerkiksi erilaisten käsitteiden hallinta sekä uuden tiedon tuottaminen
- 2) tiedon integraation taidot, johon kuuluu esimerkiksi ongelmanratkaisu ja kokemuksista oppiminen sekä teorian ja käytännön yhdistäminen työtehtävissä
- 3) sosiaaliset ja viestintätaidot, johon kuuluu esimerkiksi yhteistyössä toimimisen taidot
- 4) itsesäätelytaidot, johon kuuluu esimerkiksi joustavuus ja toiminnan adaptointi kompleksisiin tilanteisiin sekä oman toiminnan reflektio sekä
- 5) johtamis- ja verkostoitumistaidot, johon kuuluu esimerkiksi persoonan sovittaminen työhön, yhteistyösuhteiden aikaansaanti ja ylläpito sekä suunnittelun, ryhmän toiminnan ohjaamisen, vakuuttamisen ja vaikuttamisen sekä itsensä johtamisen taitoja.

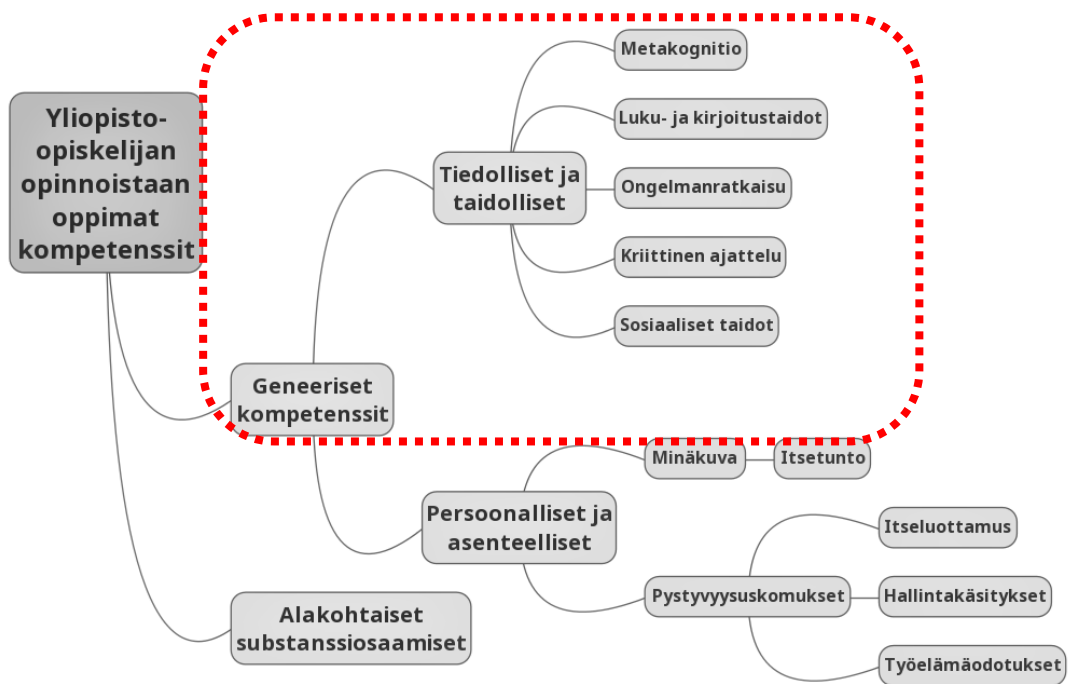
Strijbos et al. (2015) esittelevät eurooppalaisen laatuluokituksen (EFQ) kandidaattitutkinnoilta vaadittavat kompetenssit, jotka ovat hyvin samantyylliset kuin aiemmin esitetty Nykäsen ja Tynjälän (2012) luokittelu. Tärkeimmät geneeriset kompetenssit ovat 1) *tieto*, johon kuuluu korkeatasoinen tietämys työelämästä tai

opiskelusta, johon liittyy kriittinen käsitys teorioista ja periaatteista; 2) *taidot*, johon kuuluvat erityiset kehittyneet taidot, joista seuraa innovaatioita ja joiden avulla ratkaistaan monimutkaisia ongelmia erikoistuneessa työssä tai opiskelussa; sekä 3) *osaaminen*, jolloin hallitaan monimutkaisia teknisiä tai ammatillisia toimintoja tai hankkeita, otetaan vastuuta päätöksenteosta ennalta arvaamattomassa työssä tai opiskeluympäristössä sekä otetaan vastuuta yksilöiden ja ryhmien ammatillisen kehityksen hallinnasta (Strijbos et al. 2015, 19).

Yhdysvaltalaistutkimuksessa, johon osallistui 400 työnantajaa, kuvattiin valmis-tuneiden tärkeimmiksi työelämässä tarvittaviksi kompetensseiksi ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu, työetiikka, kommunikaatiotaidot ja tiimityötaidot (Casner-Lotto & Barrington, 2006). Tämä kuvaa sitä, kuinka työelämän uudenlaisten vaatimusten tähden sellaiset työntekijät, joilla on erinomaisen kehittyneet geneeriset kompetenssit ovat kysyntypää työvoimaa kuin sellaiset, joilla on kehittyneet, mutta substanssispesifit tekniset taidot (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Teichler, 2007; Young & Chapman, 2010). Myös van Laar, van Deursen, van Dijk, & de Haan (2017) nostavat 2000-luvun tulevaisuuden kompetensseiksi aiemmin lueteltuja geneerisiä kompetensseja, joihin sisältyy kommunikaatio, kriittinen ajattelu, tiedon hallinta, elinikäisen oppiminen, ongelmanratkaisu sekä itseohjautuvuus.

Artess et al. (2017) jäsentelyssä ilmenee monia selvästi yliopistokontekstiin linkittyviä geneerisiä kompetensseja, mutta toisaalta taas yliopiston geneeristen kompetenssien kuvauksissa yrittäjämäinen asenne ja asiakastietoisuus eivät ilmene. Lisäksi Nykäsen ja Tynjälän (2012) kuvaamia johtamis- ja verkostoitumistaitoja, johon kuuluu esimerkiksi persoonan sovittaminen työhön, yhteistyösuhteiden aikaansaanti ja ylläpito sekä suunnittelun, ei korostettu yliopistokontekstin akateemisia geneerisiä kompetensseja kuvaavassa tutkimuskirjallisuudessa. Eräs ongelma on kenties lisäksi se, etteivät opiskelijat ole välttämättä edes tietoisia siitä, mitä geneerisiä kompetensseja he tarvitsevat työelämässä (Tymon, 2013). Opiskelijat voivat kokea esimerkiksi omien kykyjensä spesifin määrittelyn haastavaksi siksi, että termejä käytetään työelämässäkin ristiriitaisesti. Esimerkiksi se, mikä kuvaa yhden rekrytoijan mukaan pelkkää kommunikaatiota, voi olla

toisen rekrytoijan mukaan osoitus tiimityöskentelytaidoista (Jackson, 2010). Kuviossa 1 selkiytän geneeristen kompetenssien käsitteen alle kuuluvia osioita juuri yliopistokoulutuksen viitekehyksessä, sillä tässä tutkimuksessa tarkastelen yliopisto-opiskelijoiden geneeristen kompetenssien oppimista.



Kuvio 1. Kompetenssin määritelmän osa-alueet yliopisto-opinnoissa tämän tutkimuksen fokus korostettuna (Artess et al., 2017; Harter, 1993; Ignatius & Kokkonen, 2002; Lapalainen & Sointu, 2013; Munn & Small, 2017; Pattinson & Harris, 2010; Tuononen ym. 2017; Tynjälä ym., 2006; Yorke & Knight, 2004; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992).

2.2.2 Keskeisten geneeristen kompetenssien tarkastelua

Geneerisiin kompetensseihin lukeutuu monia erilaisia taitoja, kuten edellisessä luvussa on kuvattu. Tutkielmani näkökulmaa tarkentaakseni esittelen seuraavaksi geneerisiin kompetensseihin kuuluvat perustaidot eli kirjoitustaidot, metakognitiiviset taidot, ongelmanratkaisutaidot, kriittisen ajattelun taidot ja sosiaaliset taidot (Badcock, Pattinson & Harris, 2010), sillä nämä taidot nousevat esiin useissa tutkimusartikkeleissa (Kallioinen, 2010; Nykänen & Tynjälä, 2012; Strijbos et al., 2015; Tait & Godfrey, 1999; Tuononen ym., 2017; Young & Chapman, 2010), ja tutkimukseni empiirisen aineiston analyysikehikko perustuu pitkälti tähän jaotteluun.

Kirjoitustaitojen voidaan katsoa kuuluvan akateemisiin perustaitoihin (Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010). Kirjoittaessa tekstiä kirjoittajan tulee käydä vuoropuhelua itsensä ja lukijan välillä, johon liittyy myös sen tunnistaminen, kelle tekstiä kirjoitetaan (Thompson, 2001). McCutchen (2011) toteaa, että akateemisessa kirjoittamisessa yksilön tulee hallita sujuvasti kieli mutta sen lisäksi tarvitaan tiedollisia varantoja eli pitää tunnistaa ne asiat, mitä on relevanttia kirjoittaa. Lisäksi lukemisessa lukijalla tulisi olla tietoisuus siitä, kuinka teksti on rakennettu (Thompson, 2001). Lukemisen ja kirjoittamisen hallitseminen on akateemisen menestyksen kannalta tärkeää, sillä ne ovat keskeisiä väyliä, joiden avulla opiskelija etsii tietoa eri ilmiöistä (Lea & Street, 1998.)

Metakognitio kuuluu myös geneerisiin kompetensseihin, ja se pitää sisällään tietoja oppimisprosessin eri vaiheista sekä taitoja oman toiminnan reflektointiin (Knight & Yorke, 2002; Tuononen ym., 2017). Metakognitiolla tarkoitetaan taitoa ajatella omaa ajatteluaan ja ohjata ajattelun mekanismeja itsenäisesti ja joustavasti eri konteksteissa (Iiskala & Hurme, 2006). Tämä käsittää kyvyn tiedostaa, valvoa ja säädellä ajattelun toimintoja (Brown 1987; Iiskala & Hurme, 2006). Metakognitio kuuluu samaan aikaan sekä geneerisiin kompetensseihin, että työllistävyyden edellytyksiin (Knight & Yorke, 2002). Metakognitiiviset taidot ovat tärkeitä opiskelijoille, sillä niiden avulla tarkastellaan omia geneerisiä kompetensseja ja taitoja ja niistä seuraa toisinaan myös kyky ja halu haastaa itseään (Iiskala

& Hurme, 2006; Tuononen ym., 2017). Merkitys korostuu etenkin työelämään siirtymisen vaiheessa, kun aletaan pohtia, millaisiin tehtäviin yksilö sopisi tai ei sopisi (Yorke & Knight 2004). Metakognitio voidaan jakaa metakognitiiviseen tietoon ja taitoon, jotka toimivat kuitenkin usein vuorovaikutteisessa suhteessa (liskala & Hurme, 2006). Metakognitiivinen tieto sisältää ajattelun tiedostamisen eli siinä yksilö pohtii tietojaan sekä käsityksiään ajattelusta ja sen toiminnasta, kun taas metakognitiiviset taidot käsittävät ajattelun valvontaa ja säätelyä (Brown, 1987; liskala & Hurme, 2006). Tehokkaassa oppimisessa tarvitaan sekä metakognitiivista tietoa että taitoa (liskala & Hurme, 2006). Oppija tiedostaa ajatteluaan ja hyödyntää tätä relevantilla tavalla toiminnassaan sekä arvioi toimintaansa, ja tällainen omien kognitiivisten prosessien tarkkailu voi johtaa sen tiedostamiseen, mikä opittavassa asiassa on helppoa tai vaikeaa (liskala & Hurme, 2006). Flavell (1979) on jaotellut metakognitiivisen tiedon kolmeen ryhmään; metakognitiiviseen tietoon persoonasta (person), tehtävistä (task) tai strategioista (strategy). Persoonaan liittyvällä metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan oppijan tietoja ja uskomuksia itsestään ja muista ajattelijoista ja se vastaa esimerkiksi siihen kysymykseen, millainen itse tai jokin toinen on oppijana (Flavell, 1979). Tehtävään kohdistuvalla metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan yksilön käsityksiä tehtävän luonteesta, ja strateginen metakognitiivinen tieto mahdollistaa etenemisen tehokkaasti oppimistehtävissä (Flavell, 1979). Metakognitiivisella taidolla puolestaan tarkoitetaan kykyä suunnitella, tarkkailla ja arvioida näitä prosesseja (Brown, 1987).

Ongelmanratkaisutaidot ovat myös olennaisia geneerisiä kompetensseja. Opiskelija kohtaa ongelman esimerkiksi silloin, kun hänen nykyisen osaamisen ja tavoiteosaamisen välillä on kuilu, eikä hän tiedä, kuinka tämän kuilun voisi ylittää (Hayes, 1980). Ongelmanratkaisutaitoihin kuuluu muun muassa ongelman analysointi ja rajaaminen, informaation etsintä ja uudelleen muotoilu sekä joko tavanomaisten tai yllättävien lopputuloksien etsintä ja niihin päätyminen sekä ratkaisujen tarkistaminen (D’Zurilla & Sheedy, 1992; Strijbos et al., 2015). Ongelmanratkaisuun liittyvän tutkimuskirjallisuuden ongelmana on kenties se, ettei ongelmanratkaisun käsitteelle ole yksiselitteistä määritelmää (Frensch & Funke, 2014; Smith, 1991). Anderson (1980) määrittelee ongelmanratkaisun tavoitesuuntautuu-

neeksi sarjaksi kognitiivisia toimintoja. Ongelmanratkaisu voidaan määritellä kognitiivisten ja affektiivisten toimintojen sekä käyttäytymiseen liittyvien tavoitteiden suuntaisena toimintana, joka pyrkii vastaamaan sisäisiin tai ulkoisiin haasteisiin (Heppner & Krauskopf, 1987). Wheatleyn (1984) mukaan ongelmanratkaisu on sitä mitä ihminen tekee, kun hän ei tiedä mitä tehdä. Ongelmanratkaisu ja seuraavaksi esiteltävä kriittinen ajattelu mainitaan usein yhdessä, vaikkakin osa kirjoittajista ilmaisevat kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun välisen suhteen eri tavoin (Oderda et al., 2010). Osa tutkijoista näkee, että kriittinen ajattelu kattaa ongelmanratkaisun, mutta joidenkin mukaan ongelmanratkaisu voi olla yksi niistä tarkoituksista, jonka vuoksi olemme sitoutuneet kriittiseen ajatteluun (Oderda et al., 2010). Ongelmanratkaisua voidaan myös harjoittaa ilman, että sitä tehtäisiin kriittisesti, joten on mielestäni perusteltua eritellä käsitteet toisistaan (Oderda et al., 2010). Rationaalinen ongelmanratkaisija kerää tosiasioita ja tietoja ongelmasta huolellisesti ja systemaattisesti, tunnistaa vaatimukset ja esteet, asettaa realistisia ongelmanratkaisutapoja, luo erilaisia mahdollisia ratkaisuja, ennakoi erilaisten ratkaisujen ja vertailun seurauksia, valitsee "parhaan" ratkaisun, toteuttaa tämän ratkaisun ja seuraa ja arvioi huolellisesti lopputulosta (D’Zurilla & Nezu, 2010).

Kriittinen ajattelu pitää sisällään kompleksisia kognitiivisia toimintoja, kuten tiedon analysointia, arviointia ja luomista (Kong, 2014; Strijbos et al., 2015). Yliopistoympäristössä kriittisen ajattelun edistäminen opiskelijoiden keskuudessa on eräs keskeisimmistä tavoitteista (Smith, 2003). Näkisin kriittisen ajattelun olevan yhteydessä myös toiseen geneeriseen kompetenssiin, edellä esitettyyn metakognitioon, sillä kriittiseen ajatteluun kuuluu myös ajattelun ajatteleminen, ”thinking of thinking” (Kong, 2014). Lisäksi Strijbos et al. (2015) toteavat, että kriittiseen ajatteluun kuuluu tietoisuus oppimisprosessin eri vaiheista, joka on myöskin metakognitiolle ominaista. Tutkijat ovat Smithin (2003) mukaan suurelta osin yksimielisiä siitä, että kriittiseen ajatteluun kuuluu niin kognitiivisia kuin asenteellisiakin elementtejä. Toisaalta myös kriittisessä ajattelussa on yhteyksiä opiskelijan omiin asenteisiin; ensinnäkin kriittiseen ajatteluun kuuluu kyky ajatella kriittisesti ja toiseksi halu tehdä niin asianmukaisissa tilanteissa (Smith, 2003). Kriittiseen ajatteluun kuuluukin eräänlaista sosiaalista vastuuta (Strijbos et al., 2015). Kriittisessä ajattelussa tulee ottaa huomioon lisäksi yksilön omat taidot hankkia tietoa

ja analysoida argumentteja sekä erilaisten heuristiikkojen merkitys ajattelulle (Smith, 2003).

Sosiaalisia taitoja opitaan usein sosiaalisissa ympäristöissä, joksi myös yliopisto voidaan mieltää (Demir, 2012; Iksan et al., 2012; Riggio, 1986). Sosiaalisten taitojen hallinta on opiskelijalle välttämättömyys, ja he tarvitsevat näitä taitoja niin ryhmätyöskentelyssä kuin esiintyessäänkin (Iksan et al., 2012). Hyvät sosiaaliset taidot omaavat opiskelijat osaavat ilmaista monenlaisia tunteita ja he tunnistavat näitä tunteita myös toisista (Demir, 2012). Riggio (1986) tutki sosiaalisia perustaitoja, joihin voidaan katsoa kuuluvan sosiaalinen ilmaisu (expressivity) mutta toisaalta myös sosiaalinen herkkyyys (sensitivity). Molemmat ulottuvuudet ovat tärkeitä, mikäli halutaan saavuttaa haluttu lopputulos; esimerkiksi opiskelija, jolla on hyvät ilmaisutaidot, mutta huonot sosiaalisen säätelyn taidot voidaan kokea huonokäyttöiseksi vaikkapa opiskelukavereiden tai opettajien näkökulmasta (Riggio, 1986). Lisäksi interpersoonalliset (interpersonal skills) taidot ja sosiaalinen vaikuttavuus (social influence) kuuluvat sosiaalsiin taitoihin, ja tämän taidon avulla muiden asenteita ja käytöstä voidaan muovata haluttuun suuntaan (Baron & Markman, 2000; Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010). Iksan et al. (2012) kuvaavatkin interpersoonallisia taitoja tarvittavan kaikkiin ihmisten välisiin kasvokkain tapahtuviin kohtaamistilanteisiin, kuten yhteistyöhön ja neuvotteluun. Spesifimmin yliopisto-opiskelijan näkökulmasta keskeisimpiä sosiaalisia taitoja ovat kenties kommunikaatiotaidot sekä tiimityötaidot ja myös kyky vastaanottaa kritiikkiä (Iksan et al., 2012; Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010). Kommunikointiin kuuluu ilmaisun sisällön ja kielenkäytön hallinta, sekä se, että ollaan tietoisia yleisöstä (Strijbos et al., 2015). Tietoisuus kommunikaation yleisöstä kuuluu lisäksi tiimityötaitoihin (Strijbos et al., 2015). Tiimityöhön kuuluu keskeisenä myös toimiminen yhteisöllisesti tiimin jäsenenä sekä tiimille annettavien tehtävien suorittaminen (Strijbos et al., 2015). Sosiaalsiin taitoihin kuuluu olennaisesti sosiaalinen adaptoituminen, jolloin opiskelija voi tuntea olonsa mukavaksi monenlaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Baron & Markman, 2000).

Toisaalta myös sellaiset tekijät, jotka eivät suoraan liity suoraan opiskelijan taitoihin, voivat vaikuttaa geneeristen kompetenssien oppimiseen ja työllistettävyyteen (Abouserie, 1994; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Yorke & Knight, 2004).

Tällaisia ovat esimerkiksi persoonaan liittyvät ominaisuudet (Richardson et al., 2012; Yorke & Knight, 2004) sekä asenteet (Young & Chapman, 2010). *Asenteella* tarkoitetaan käyttäytymiseen vaikuttavia positiivisia tai negatiivisia emootioita, uskomuksia tai aikomuksia (Fishbein & Ajzen, 1975). Oman toiminnan reflektiota kyetään harvoin tekemään täysin neutraalisti, vaan tunteet omasta onnistumisesta ja näkemykset itsestä vaikuttavat tähän, samoin kuin myös pystyvyysuskomuksiin (Zimmerman et al., 1992). Taidolliset ja tiedolliset elementit toimivat myös vuorovaikutuksellisessa suhteessa opiskelijan persoonallisten ja asenteellisten elementtien kanssa; esimerkiksi Tuononen ym. (2017) tutkimuksessa huomattiin, että opiskelijat, jotka kuvailivat geneerisiä kompetenssejaan monipuolisesti ja omasivat vahvan itseluottamuksen työelämässä pärjäämisen suhteen, olivat jo valmistumishetkellä usein töissä, ja suurin osa näistä oman alansa tehtävissä (Tuononen ym., 2017). Vaikka en tässä pro gradu -tutkielmassani analysoi opiskelijoiden persoonaan liittyviä tekijöitä, liittyvät nämä aiheeseeni olennaisesti. Opiskelijoiden oppimista tukee myönteinen asenne oppilaitosta ja opiskelua kohtaan (Hu et al., 2012), joten nähdäkseni tällä on vaikutusta myös geneeristen kompetenssien oppimiseen. *Pystyvyysuskomuksilla* (self-efficacy beliefs) tarkoitetaan henkilön omaa uskomusta siitä, kuinka hän selviytyy jostain tilanteesta (Bandura, 1977). Opiskelijan itseluottamuksella ja pystyvyysuskomuksilla puolestaan on vaikutusta siihen, kuinka opiskelija näkee itsensä menestyvän tulevassa työelämässä (Tuononen ym., 2017). Vaikken siis suoraanaisesti tutki näitä asenteellisia ja persoonallisia tekijöitä, on kokonaiskuvan hahmotuksen kannalta hyvä tiedostaa myös niiden vaikutus tutkittavaan ilmiöön. Esimerkiksi Plechan (2002) tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijan *akateemiseen itseluottamukseen* (academic self confidence) vaikuttavat niin vertaispalaute kuin vuorovaikutus oppilaitoksen henkilökunnan kanssa.

Yksi keskeinen käsite opiskelussa on *itsesäätely* (self regulation), joka liittyy tavataan oppimiseen. Itsesäätely muodostuu joukosta kognitiivisia prosesseja, jotka säätelevät emootioita, käytöstä ja tarkkaavaisuutta; näiden avulla esimerkiksi opiskelija kykenee saattamaan tehtävät loppuun silloinkin, kun niiden tekeminen ei olisi erityisen motivoivaa (Vohs & Baumeister, 2004). Metakognitiivinen palaute (metacognitive feedback), jossa kysytään ongelmanratkaisuun liittyviä

kysymyksiä, voi auttaa opiskelijoiden itsesäätelytaitojen kehittämisessä paremmin kuin lopputuloksesta annettava palaute (result feedback) (Kramarski & Zeichner, 2001). Itsesäätelytaidot ohjaavat opiskelijoiden oppimista oleellisella tavalla, sillä niiden avulla opiskelija esimerkiksi ymmärtää pyytää apua, silloin kun hän ei ymmärrä jotain tehtävää (Roll, Aleven, McLaren & Koedinger, 2011). Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että ne opiskelijat, joilla on hyvät itsesäätelytaidot ovat metakognitiivisesti, motivoituneesti sekä käytöksellisesti läsnä omassa oppimisprosessissaan (Zimmerman, 1989). Akateemiseen suoriutumiseen kuuluukin olennaisena osana opiskelijan omat odotukset, motivaatio, tavoitteet sekä itsesäätelyjärjestelmien mukaiset oppimisen strategiat (Richardson et al., 2012). Lisäksi opinnoista saatavan palautteen ja niin sanotun *akateemisen itsevarmuuden* (*academic self-confidence*) on todettu olevan yhteydessä toisiinsa (Bjorklund, Parente & Sathianathan, 2004; Plecha, 2002). Ne opiskelijat, jotka ovat tiiviimmässä yhteydessä tiedekuntaansa ja saavat enemmän palautetta opintojensa etenemisestä ja opinnoistaan, ovat tyytyväisempiä ja sitoutuneempia opintoihinsa (Komarraju, Musulkin, Bhattacharya, 2010; Plecha, 2002). Sellaiset opiskelijat, jotka saavat tiedekunnistaan palautetta, ovat osoittaneet merkittävää kehitystä mitä tulee ryhmässä kommunikointiin, oman alan substanssiosaamisen kehittymiseen, ammatilliseen ymmärrykseen (occupational awareness) sekä yleisiin ongelmanratkaisutaitoihin (Bjorklund et al., 2004). Bjorklund et al. (2004) tutkimuksessa opiskelijoiden kommunikaatio ohjaajan kanssa sekä ohjaajilta saatu palaute oli ainoa tilastollisesti merkitsevä muuttuja, joka vaikutti näihin taitoihin eikä esimerkiksi opiskelijoiden ilmapiirillä vertaisten suhteen ollut näihin muuttujiin tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä. Mikäli käännetään edellä kuvattu ilmiö toisin päin, opiskelijan voi olla haastava tunnistaa omia geneerisiä kompetenssejaan, mikäli akateeminen konteksti ei anna hänelle palautetta suoriutumisesta. Kuten jo Tuonoson ym. (2017) tutkimuksessa todettiin, käsitys omista geneerisistä kompetensseista voi ilmetä myös vaihteluna käsityksistä menestystä työelämässä.

Seuraavaksi tarkastelenkin, kuinka tutkimuskirjallisuudessa kuvataan nykyisessä työelämässä vaadittua osaamista ja kuinka yliopisto-opiskelijat voisivat sopia siihen.

2.3 Valmistuneet yliopisto-opiskelijat työelämässä

Eurooppalaisessa tietoyhteiskunnassa (knowledge-based society, information society) ja tietotaloudessa (knowledge-based economy) tarvitaan geneerisiä kompetensseja (Andrews & Higson, 2008; Fukahori, 2014; Tynjälä ym, 2006; Ylijoki, Marttila & Lyytinen, 2012). Nykyisessä informaatioyhteiskunnassa on kysyntää tietotyöläisille, ja yliopisto-opiskelijat päätyvätkin usein akateemiseen tietotyöhön, (Tynjälä ym., 2006), mutta korkeakoulutettujen työllistymiseen on liittynyt joitain haasteita viime vuosina Euroopassa (Clark & Zukas, 2013). Kansainvälisesti on esimerkiksi havaittu, että korkeakouluopiskelijoiden osaaminen ei tyydytä työnantajia etenkin luonnontieteiden, matematiikan, sekä teknologia- ja insinööritieteiden saralla (Jackson, 2010; Tymon, 2013). Tämä on joiltain osin ristiriidassa tietoyhteiskunnan akateemisen osaamisen kaipuun kannalta (Tynjälä ym., 2006). Tieteellisen tiedon merkitys yhteiskunnassa on vahvistunut ja sitä pidetään myös talouskasvun keskeisenä tekijänä (Ranki, 2015; Tynjälä ym., 2006; Ylijoki ym., 2012). Valtioiden, alueiden ja yritysten onnistuminen globaalissa kilpailussa riippuu siitä, kuinka nopeasti ja tehokkaasti tieteellinen tieto muuttuu ja kaupataan tuotteiksi ja prosesseiksi (Ranki, 2015; Ylijoki ym., 2012). Tarkastelen seuraavaksi sitä, millaisia piirteitä nykyiseen työelämään liittyy. Mitä annettavaa opiskelijalla on geneeristen kompetenssien osalta nykytyölle, ja toisaalta, mitä annettavaa nykytyöllä on opiskelijalle?

2.3.1 Akateemisen työn ajankohtaisia ominaisuuksia

Nykyihminen viettää keskimäärin elämästään noin neljäsosan töissä (Torrent-Sellens, Velazco-Portocarrero & Viñas-Bardolet, 2016). Kasvatustieteistä tuttu elinikäisen oppimisen ideologia voi olla voimaannuttava samalla kuitenkin luoden jatkuvaa uudelleen kouluttautumisen tarvetta, ja kirjallisuudessa onkin kuvattu esimerkiksi teknologian kehityksen muuttavan myös yliopistoista valmistuvien ura- ja koulutuspolkuja (Saari, 2016; Teichler, 2007). Pahimmassa tapauksessa ihminen voi kokea pysyvää vajaavaisuutta suhteessa työmarkkinoiden vaatimuksiin (Saari, 2016). Nykytyö aiheuttaa kuitenkin vaatimuksia myös työnantajasektorille, sillä kasvava globaali kilpailu pakottaa myös työnantajat kilpailemaan siitä, kuinka saadaan mahdollisimman joustavaa työvoimaa joka toimisi mahdollisimman tehokkaasti alati muuttuvissa tilanteissa (Dekker & van der Veen, 2017;

Young & Chapman, 2010). Kansakunnat, jotka keskittyvät elinikäisen oppimisen edistämiseen sekä työntekijöiden geneeristen taitojen kehittämiseen pärjäävät globaalissa kilpailussa (Martin, 2018; Saari, 2016; Young & Chapman, 2010). World Economic Forum ilmaisi vuonna 2008, että valtioiden tulisi koulutusjärjestelmissään tuottaa työntekijöitä, jotka ovat kykeneväisiä adaptoitumaan nopeasti globaalien markkinoiden muutoksiin (Young & Chapman, 2010). Osa tutkijoista näkeekin, että modernissa työssä ei ole enää staattisia ja turvallisia töitä, sillä kaikki alat toimivat muutoksessa (Dekker & van der Veen, 2017).

Työn laatu on keskustelun alla sekä yksityisellä että julkisella sektorilla (Dekker & van der Veen, 2017). ”Hyvien työpaikkojen” aikaansaamiseksi peräänkuulutaan osaamista ja työelämään osallistumista uran joka vaiheessa (Pentikäinen, 2014). Suomalainen työelämä on sijoittunut hyvin eurooppalaisissa laatuvertailuissa (Saari, 2014). Riippuu tutkijasta, nähdäänkö suomalaisen työelämän tila hyvänä vai huonona, ja myös kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa on havaittavissa ristiriitaisia signaaleja (Blom & Hautaniemi, 2009; Saari, 2014). Myös Järvensivu (2014) näkee, että työelämää ja sen muutoksia kuvaavat kertomukset muovautuvat sen mukaan, missä asemassa niiden kertoja itse on. Työelämän tutkimuksen trendit ovat viime vuosina pyrkineet selvittämään muutoksen syitä ja seurauksia (Blom & Hautaniemi, 2009). Osa teoreetikoista näkee työn uuden maailman aiheuttavan minuuden murenemista ja jatkuvaa epävarmuutta, kun taas toiset korostavat työn uudenlaisen dynaamisuuden tarjoavan luovuutta, vapautta ja ihmisyyden täydentymistä (Blom & Hautaniemi, 2009).

Käsiteellä *uusi työ* viitataan työelämän kasvaviin vaatimuksiin mutta toisaalta myös joustavuuteen ja epävarmuuteen sekä työnteon maailman ja henkilökoh-
taisen elämän välisten rajojen hämärtymiseen (Pyöriä & Ojala, 2012). Kuten jo mainittu, työelämän muutokset koskettavat kaikkia aloja (Dekker & van der Veen, 2017; Sennett, 2002). Pyöriän ja Ojalan (2012) mukaan prekaareiksi palkansaa-
jiksi voidaan määritellä ne henkilöt, joilla on seuraavia ominaisuuksia tai tilanteita:

- 1) ylikoulutus (korkea-asteen tai keskiasteen koulutus, mutta työn sisältö ruutiinivaltainen)
- 2) työmarkkinariski toteutunut (ollut työttömänä vähintään kerran viimeisen viiden vuoden aikana)

- 3) epätyypillinen työsuhde (määräaikainen tai vuokraperustainen työ)
- 4) työmarkkinariskin pelko (koetaanko lomautus, irtisanominen ja/tai työttömyys uhkaksi)
- 5) työllistymismahdollisuudet huonot (arvio mahdollisuuksista löytää uusi työpaikka avoimilta työmarkkinoilta)

Näkisin, että ainakin väliaikaisesti vastavalmistuneilla yliopisto-opiskelijoillakin on riski tulla joutuneeksi prekariaatin ryhmään, sillä työmarkkinoiden suhdannevaihtelut koettelevat aina rankimmin ensimmäistä työpaikkaansa hakevia nuoria kuin jo vuosia työelämässä olleita, ”asemansa vakiinnuttaneita” työntekijöitä (Hämäläinen & Tuomala, 2013; Väisänen ym., 2015). Pyöriän ja Ojalan (2012) tutkimuksessa havaittiin, että palkkatyötä tekevän prekariaatin osuus on kasvanut vuosina 1984–2008 kaksi prosenttiyksikköä, eli muutos huonompaan on tapahtunut, vaikkakaan muutosta ei voida pitää kovin merkittävänä. Dekkerin ja van der Veenin (2017) mukaan kaikki työntekijät ovat altistuneet työmarkkinatilanteen riskeille, eikä nykyisessä tilanteessa koulutuksella, kyvyillä tai työtodistuksen sisällöllä ole merkitystä eli prekariaattia ei voida määritellä joidenkin yhteisten taustatekijöiden mukaan. Myös Saloniemi ja Zeytinoglu (2007) vahvistavat Suomen ja Kanadan työympäristöjä vertailevassa tutkimuksessaan sen, että turvattomuus sekä globaalit trendit joustavuudesta koskettavat kaikkia työntekijöitä työsopimuksen laadusta riippumatta.

Sennett (2002) kuvaa klassikoksi muodostuneessa teoksessaan erilaisia tapoja, kuinka nykyinen työelämä on muuttunut. Yksi tavoista on työn uusi joustavuus (Sennett, 2002). Uudessa työssä kavahdetaan jäykkiä byrokraattisia rakenteita ja rutiineja, ja työntekijöiltä edellytetään monipuolisuutta ja muuntautumiskykyä, avoimuutta muutoksille, riskinottoa sekä entistä suurempaa riippumattomuutta virallisista säädöksistä (Brown et al., 2003; Sennett, 2002). Tämä voi näyttäytyä yksilölle myös positiivisena asiana, mutta toisaalta taas uusi työ ei ole yksilölle pysyvää, eikä koulutuksen hankkiminen suojaa työttömyydeltä (Brown et al., 2003; Sennett, 2002). Myös työn kuvaamiseen käytetyt käsitteet ovat muuttuneet, mikä myös kuvaa työn uutta luonnetta (Sennett, 2002). Tänä päivänä ei puhuta varsinaisista työurista (career), vaan työ on paloitteltuna pieniin osasiin (job), esimerkiksi erilaisiin lyhytaikaisiin projekteihin (Sennett, 2002).

Nykytyöhön kuuluu se, että työtä saatetaan tehdä useammille eri työnantajille, erilaiset työsuhdemuodot ja keikka- ja vuorotyösuhteet lisääntyvät, työ voidaan kehittää omasta harrastuksesta ja siirtyä yrittäjyyteen ja vapaaehtoistyön merkitys voi lisääntyä (Nikkanen, Järvensivu & Syrjä, 2014). Yrittäjyyden lisääntymistä voidaan kenties perustella myös sillä, että yhteiskunta odottaa entistä enemmän yrittäjämäistä otetta myös palkansaajilta (Nikkanen et al., 2014), ja yrittäjämäinen asenne on myös Artess et al. (2017) meta-analyysin mukaan tärkeimpiä työnantajapuolen odottamia asioita rekrytoitaville. Suomessa on yleistä toimia työuran aikana monenlaisissa eri tehtävissä eikä ole tavatonta, että suomalaiselle kertyy uransa aikana kokemusta työntekijä-, asiantuntija- ja johtoroolien tehtävistä (Nikkanen et al., 2014).

Uusi työ voi mahdollisesti asettaa valmistuneelle yliopisto-opiskelijalle haasteita ja osalle yliopisto-opiskelijoista työllistyminen itsessään voi olla vaikeaa, vaikkakin korkeakouluopiskelijoiden työllistyminen onkin kehittynyt positiiviseen suuntaan (Taulu, 2018). Korkeakouluopiskelijoiden työllistymistä voi kuitenkin olla vaikea tarkastella työllistymisen määrittelyn monimutkaisuuden vuoksi (Pool & Sewell, 2007; Tymon, 2013). Työllistyminen voidaan hahmottaa laadullisesta ja määrällisestä näkökulmasta (Korhonen & Sainio, 2006; Väisänen ym., 2015). Määrällisen työllistymisen arviointi on käsittääkseni julkisessa keskustelussa yleisempää; siinä lasketaan työssäkäyvien ja työttömien määrät (Korhonen & Sainio, 2006). Tällainen antaa kuitenkin suppean kuvan ilmiöstä, minkä vuoksi on mielestäni tärkeää käsitellä myös työllisyyden laadullista puolta eli sitä vastaako koulutus työtehtävää ja millainen työsuhdemuoto on kyseessä (Korhonen & Sainio, 2006). Vaikka korkeakouluopiskelija olisi tilastollisesti töissä opintojensa jälkeen, tämä työ ei välttämättä ole hänen tutkintonsa tasoista työtä (graduate level job), vaan valmistunut saattaa tyytyä matalamman tasoiseen työhön (lower level job), esimerkiksi taloudellisen turvan tähden (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Pool & Sewell, 2007). Toisaalta opiskelijan voi olla vaikea löytää omaa koulutusalaan vastaavaa työtä, mikä käy ilmi suomalaisten yliopistojen Aarresaari-verkoston tutkimuksesta, jossa seurattiin yliopisto-opiskelijoiden sijoittumista työelämään viisi vuotta valmistumisen jälkeen (Korhonen & Sainio, 2006). Lisäksi etenkin generalistialoilla työn ja koulutusalan vastaavuuksia on haastava hahmottaa

(Korhonen & Sainio, 2006; Väisänen ym., 2015). Toisaalta tulee myös ottaa huomioon se, että määräaikaaisuus tai muiden kuin koulutusta vastaavien töiden tekeminen voivat olla yksilön tietoisia valintoja (Korhonen & Sainio, 2006); työn projektiluontoisuus ja vaihtelu voidaan kokea myös innostavina elementteinä työelämässä. Nykyiset ja tulevat työelämäsukupolvet eivät ole eläneet vanhojen työmarkkinoiden sääntöjen mukaan, joten he eivät välttämättä edes etsi työstään pysyvyyttä tai turvaa (Järvensivu & Syrjä, 2014). Ajatellaankin, että tuleville työelämäsukupolville työelämässä tärkeintä on arvojen (yhdenvertaisuus ja tasa-arvo) mukaisen työn löytäminen, itsensä toteuttaminen ja intohimoinen suhtautuminen työhön, sekä tunne oman työn merkityksellisyydestä (Hope, 2016).

Näkisin etenkin monipuolisuuden ja joustavuuden positiivisina elementteinä uudessa työssä. Työ on monipuolistunut monilla tavoin teollisuusajan työstä; *jälkiteollisen työn* ominaispiirteitä ovat kollektiivisten normien sääntelyn purkaminen, työajan mallien monipuolistaminen ja lyhentäminen, työajan määritelmien hämärtäminen ja työn erkaantuminen normaaleista elämäkerroista (Nätti, Anttila & Tamminen, 2012). Pentikäisen (2014) mukaan uusi työ syntyy ihmisen ja koneen raja- maastoon ja ihmisen rooli on innovointia, luovuutta, motivointia, opetusta, sosiaalisuutta ja keksimistä vaativat tehtävät, sekä myös työhön liittyvä eettinen päätöksenteko. Etenkin korkeasti koulutetut päätyvät todennäköisimmin symbolis-analyyttiseen (symbolic-analytic work) työhön rutiinisen tuotantotyön ja ihmiseltä- ihmiselle palveluiden sijaan (Tynjälä ym., 2006). Symbolis-analyttisessä työssä yksilölle voidaan hahmotella eri rooleja, jotka kuvaavat hänen työtään (Tynjälä ym., 2006). Tynjälän ja kollegoiden (2006) jaottelussa esimerkiksi komentajat vastaavat strategisesta päätöksenteosta, tutkijat vastaavat tuotteiden ja prosessien innovoinnista, suunnittelijat muokkaavat, pakkaavat ja kohdentavat innovaatioita ja integraattorit hallinnoivat päätösten, suunnitelmien, innovaatioiden ja toteutusten suhteita.

Suuri osa yliopisto-opiskelijoista päätyykin uudenlaiseen *tietotyöhön*, johon liittyy paljon suunnittelua ja innovointia (Tynjälä ym., 2006). Tietotyöläiset (knowledge workers) käyttävät usein informaatioteknologiaa työssään ja heillä on usein korkeakoulututkinto (Nätti ym., 2012; Saari, 2014). Tietointensiivinen työ on käsitteellistetty myös ei-rutiininomaiseksi työksi, joka edellyttää korkeakoulutusta ja

sisältää tiedon tuottamista (Saari, 2014). Blom, Melin & Pyöriä (2001, 29) määrittelevät tietotyötä kolmen kriteerin kautta, joita ovat 1) *tietotekniikan käyttö työssä*, 2) vähintään keskiasteinen korkeakoulututkinto suoritettuna sekä 3) *työn suunnitteleva ja ideoiva luonne*. Tietotyön osuus suomalaisen työelämän tarkastelussa on kasvanut, minkä vuoksi on perusteltua tarkastella tietotyöläisiä omana ryhmänään (Saari, 2014).

Kiinnostus tietotyön käsitettä kohtaan on nousussa, sillä tiedon tuottaminen, prosessointi ja välittäminen ovat tulleet osaksi yhä useamman nykytyöntekijän toimenkuvia, ja samanaikaisesti myös perinteiset professiot ovat menettäneet erityisasemansa (Pyöriä, 2006). Tietotyö on kiinnostanut tutkijoita 1950-luvulta lähtien, jolloin huomattiin, että suurin osa työstä käsittelee ihmisiä ja symboleita asioiden sijasta (Saari, 2014). Tietotyön ilmiöstä on käytetty myös muita samankaltaisia termejä, kuten *informaatiotyö ja henkinen työ (intellectual work)* (Saari, 2014). Pyöriä (2002; 2006) kuvaa, että muutos tietotyöhön siirtymisessä on ilmennyt etenkin sitä kautta, kuinka ruumiillinen työ on osittain siirtymässä koneille ja kuinka työ edellyttää uuden tekniikan hallintaa ja korkeaa osaamista. Tietotyöntekijät ovat pääsääntöisesti ylempiä toimihenkilöitä, joiden työmarkkina-asema on vahva (Pekkola, 2002). On myös havaittu, että tietotyöntekijät tienaavat enemmän ja ovat työhönsä tyytyväisempiä kuin ei-tietotyötä tekevät (Torrent-Sellens et al., 2016). Kenties tämän vuoksi tietotyö voidaan nähdä tavoiteltavana, mutta samaan aikaan empiirisen tutkimuksen valossa vaikuttaisi siltä, että tietotyö voidaan kokea psyykkisesti kuormittavaksi ja stressaavaksi kiireen ja työntekijöihin kohdistuvien vaatimusten vuoksi (Blom ym., 2001; Pyöriä, 2002).

On havaittu, että mitä koulutetumpaa työvoima on, sitä enemmän he työssään käyttävät tieto- ja kommunikaatioteknologiaa (Torrent-Sellens et al., 2016). Kun yhdistetään tämä tietotyöläisten parempaan palkkaan, on ehdotettu, että tieto- ja kommunikaatioteknologioiden hallinta on olennaisessa roolissa, kun tarkastellaan työllisyysrakenteita ja palkkoja (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Torrent-Sellens et al., 2016). Ei täysin tiedetä, aiheuttaako juuri teknologian omaksumista ja käyttö paremman palkan, vai onko taustalla muita selittäviä tekijöitä (Torrent-Sellens et al., 2016). On kuitenkin Torrent-Sellens ja kollegoiden (2016) mu-

kaan selvää, että tieto- ja viestintätekniikan käyttöönotosta on seurannut kognitiivisten vaatimusten lisääntymistä sekä työn autonomian lisääntymistä, hierarkkisen kontrollin vähenemistä sekä työn laadun nousua ja parempia palkkoja. Kuten jo luvussa 2.2.1 todettua, teknologinen osaaminen mainitaankin myös tärkeänä osana opiskelijoiden geneerisenä taitoja (Young & Chapman, 2010), kenties juuri tietotyöhön todennäköisen päätyamisen tähden.

Tietotyö on yleistynyt ja yritystoiminta on verkottunut, mikä luo uusia elementtejä työelämään (Pyöriä, 2006). On havaittu, että teknologiapainotteisesta työstä on tullut yhä sosiaalisempaa ja sosiaalisessa työssä tarvitaan yhä enemmän teknologiaosaamista (Tynjälä ym., 2006). Asiantuntijuuteen liittyvät älylliset taidot edellyttävät osallistumista tietoyhteiskuntaan, joka perustuu kulttuurisesti kehittyneeseen kollektiiviseen osaamiseen (Hakkarainen & Paavola, 2006). Osaaminen siis edellyttää pitkäaikaista ja tarkoituksellista älyllisen sosialisiaation ja kulttuurisen oppimisen prosessia, minkä tähden korkeakoulutetut työntekijät tarvitsevat yksilöllisten ongelmanratkaisukykyjen lisäksi sosiaalisia taitoja (Hakkarainen & Paavola, 2006; Pyöriä, 2006). Akateeminen tietotyö on kollektivoitunutta, ja tätä voidaan pitää myös yleisenä työn trendinä; tehdäänhän työtä yhä etenevissä määrin erilaisissa tiimeissä (Benders & Van Hootegeem, 1999; Huusko, 2003; Kuittinen, 2007; Nyhagen & Baschung, 2013; Pyöriä, 2006). Kollektivoitumista voidaan kuvata prosessiksi, jossa asiantuntijat sulautuvat suuremmiksi yksiköiksi tai verkostoiksi (Nyhagen & Baschung, 2013). Asiantuntijuuteen liittyy luovien ja älyllisten sopeutumisprosessien lisäksi yhteisöllisiä prosesseja, sillä asiantuntijuuteen kuuluu älyllisten prosessien yhdistely toisiinsa erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa (Hakkarainen & Paavola, 2006). Tällainen sosiaalisesti hajautunut asiantuntijuus mahdollistaa sellaisten haasteellisten tehtävien kohtaamisen, jotka ylittävät yksittäisen yksilön resurssit (Hakkarainen & Paavola, 2006). Pyöriän (2006) mukaan tietotyöntekijät työskentelevätkin yhä useammin erilaisissa tiimeissä, joissa eri alojen asiantuntemus yhdistyy.

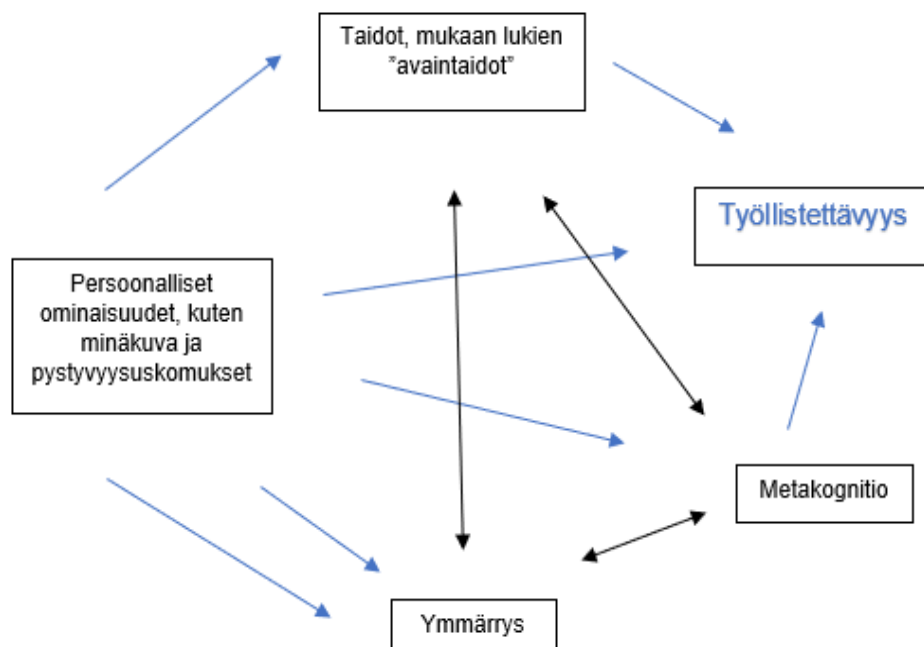
2.3.2 Yliopisto-opiskelijoiden siirtyminen työelämään

Yliopisto valmistaa opiskelijoitaan työskentelemään yhteiskunnan avainasemissa, joten heidät olisi tärkeä saada osallistumaan aktiivisesti sen toimintaan (Tynjälä ym., 2006). Nykyaikoina kirjallisuudessa onkin kiinnitetty entistä enemmän huomiota opiskelijoiden työelämään siirtymäprosessiin (Teichler, 2007). Valmistuneet yliopisto-opiskelijat voivat kokea siirtymävaiheen formaalista koulutuksesta työelämään hämmentävänä, sillä oppiminen on aina tilanne- ja kulttuuri-sidonnainen prosessi (Brown, Collins & Duguid, 1989). Yliopisto-opiskelun specifin kontekstin lisäksi geneerisiä kompetensseja voidaankin tarkastella myös yleisemmin työllistettävyyden ja työelämäsiirtymän näkökulmasta. Työllistettävyydestä on olemassa kaksi suosittua mallia, jotka esittelen seuraavaksi.

Työllistettävyydellä (employability) tarkoitetaan sellaisten taitojen omaksumista, joita yksilö tarvitsee työelämässä menestyäkseen (Andrews & Higson, 2008; Brown, Hesketh & Williams, 2003; Tuononen ym., 2017), eli voidaan todeta, että yksilön työllistettävyyttä edellyttää työelämätaitojen omaksumista (Nykänen & Tynjälä, 2012). Työllistettävyydestä on esitetty tutkimuskirjallisuudessa useita erilaisia malleja, mutta nämä mallit eivät aina kykene palvelemaan käytäntöä. Työllistettävyyden konsepteissa on usein se ongelma, että ne ovat liian moniulotteisia käytäntöön sovellettaviksi tai sitten liian yksinkertaisia ongelmien monimutkaisuuteen nähden (Pool & Sewell, 2007). Kuitenkin joitain yleisesti tunnustettuja malleja on olemassa, kuten USEM- ja DOTS-mallit (Yorke & Knight, 2004; Pool & Sewell, 2007).

USEM-mallin kehittäjien, Yorgen ja Knightin (2004), mukaan mallissa yritetään luoda työllistettävyydelle tieteellistä pohjaa, ja mallissa sen nähdään tapahtuvan neljän eri ominaisuuden kautta, joita ovat ymmärrys (understanding), taidot (skills), pystyvyysuskomukset (efficacy beliefs) ja metakognitio (metacognition). Ymmärryksellä Yorke ja Knight (2004) viittaavat tässä mallissa juuri korkeakouluopintojen pohjalta syntyvään, syväluotaavaan ymmärrykseen, joka on konseptina laajempi kuin tietämys (knowledge). Taidoilla he viittaavat ns. avaintaitoihin ”key skills”, eli niihin taitoihin, joilla on myös käytännöllinen ulottuvuus ja jotka voi

valjastaa toimintaan. Pystyvyysuskomuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä tietynlaista muovautumista, jonka avulla minäkuvaakin (self-theory) voidaan muokata; erilaiset haasteet ovat pikemminkin mahdollisuus muovata minäkuvaa sen sijaan että yritettäisiin näyttää omaa kyvykkyyttä tai peittää kyvyttömyyttä. Metakognition he näkevät sisältävän oppimaan oppimisen elementtejä, itsereflektiota ja -säätelystä sekä tiedon soveltamista käytäntöön (Yorke & Knight, 2004). USEM-mallia on kuitenkin myös kritisoitu, sillä siinä ei varsinaisesti määritellä, mitä työllistymisellä tarkalleen ottaen tarkoitetaan (Pool & Sewell, 2007). Malli on esiteltyä kuviossa 2.



Kuvio 2. USEM-malli suomennettuna. (Yorke & Knight, 2004, 5).

Toinen suosittu malli työllistettävyyden kuvaamiseksi on Wattsin alun perin vuodelta 1977 peräisin oleva DOTS-malli (Pool & Sewel, 2007; Watts, 2006). Malli koostuu käsitteistä

Decision learning – kyky tehdä päätöksiä

Opportunity awareness – tietoisuus mahdollisuuksista

Transition learning – työn etsimisen ja itsensä ja osaamisensa esittelyn taidot

Self awareness – omien kiinnostuksien, kykyjen ja arvojen tiedostaminen

(Watts, 2006, 10).

DOTS -malli on saanut osakseen kritiikkiä lähinnä sen suppeudesta, mutta toisaalta se on innostanut muita tutkijoita jatkokehittämään teoriaa (Pool & Sewell, 2007; Watts, 2006). Mallissa ei tule esiin urakehityksen ja uran kehittämisen prosessinomaisuus (Pool & Sewell, 2007; Watts, 2006). Toisaalta malli on myös keuhuttu, sillä se kertoo yksinkertaisessa muodossa neljä työllistymisen pääelementtiä, joista voidaan kehittämään uusia teorioita innovatiivisempaan ja luovempaan suuntaan (Pool & Sewell, 2007; Watts, 2006). DOTS-mallissa tulevat esiin hyvin myös persoonallisiin ominaisuuksiin ja asenteisiin liittyviä elementtejä sekä metakognitioon liittyviä elementtejä, jotka ovat myös tärkeitä geneerisiä kompetensseja (Yorke & Knight, 2004; Richardson et al., 2012; Young & Chapman, 2010; Tuononen ym., 2017). Sekä USEM- että DOTS-mallissa esitetyt työllistettävyyden kuvaukset sisältävät elementtejä yliopisto-opinnoissakin tarvittavista geneerisistä kompetensseista, ja näissä molemmissa malleissa etenkin metakognitioon kytkeytyvät geneeriset kompetenssit korostuvat.

Työllistettävyyden määrittelyn jälkeen voidaan tarkastella itse työelämään siirtymistä, joka ei näyttäydy ajallisesti tarkasteltuna samankaltaisena kaikkien opiskelijoiden kohdalla (Teichler, 2007). Teichlerin (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin 36 000 korkeakoulusta valmistujaa yhdestätoista Euroopan maasta. Havaittiin, että noin 40% opiskelijoista aloitti työnhakunsa ennen valmistumistaan, yli 30% aloitti haun noin valmistumisen aikoihin ja alle 30% jonkin verran valmistumisen jälkeen (Teichler, 2007). Yli puolet norjalaisista ja ruotsalaisista tutkinnon suorittaneista aloitti työnhaun ennen valmistumista, kun taas Italiasta ja Ranskasta vastaava luku oli alle yksi prosenttia (Teichler, 2007). Noin neljäsosa tutkimukseen osallistuneista ei hakenut työpaikkaa, koska he jatkoivat opiskeluaikaa työtään, heille tarjottiin työpaikkaa ilman hakua, he jatkoivat kokopäiväistä opiskeluaan tai he keskittyivät muihin aktiviteetteihin (Teichler, 2007). Suomessa yliopisto-opiskelijoiden keskimääräinen työnhaku-aika on 5,1 kuukautta (Teichler, 2007).

Työpaikan löydyttyä on syytä huomioida se näkökulma, ettei yliopisto-opiskelija ole ”valmis” yliopistosta valmistuttuaan, sillä ammatillisen asiantuntemuksen kehittyminen vaatii erilaisten tietojen ja taitojen yhdistämistä, teorian ja käytännön

vuorovaikutusta sekä myöskin näkökulman työpaikasta oppimisympäristönä, jossa geneerisiä kompetensseja voitaisiin kehittää jatkuvasti (Tynjälä, 2008). Yliopisto-opiskelijoiden työelämäsiirtymää käsittelevässä kirjallisuudessa onkin katsottu, että muuntautumiskyky ja oppimaan oppiminen ovat keskeisiä ominaisuuksia, joita valmistunut opiskelija tarvitsee työelämäänsä siirryttyään (Teichler, 2007). Yliopistokontekstissa tapahtuvasta oppimisesta siirtyminen työkontekstissa tapahtuvaan oppimiseen voi olla hämmentävää, sillä usein yliopisto-opiskelijoilla oppiminen tapahtuu yksilötasolla esimerkiksi tenttiin lukemisen kautta, kun taas työympäristössä oppiminen on usein yhteisöllisempää ja se voi sisältää kokonaan uusien toimintamallien, käytäntöjen tai tuotteiden luomista (Resnick, 1987; Tynjälä, 2008). Onkin havaittu, että yliopisto-opiskelijoiden asiantuntijatyössä sosiaaliset kompetenssit ovat olennaisessa roolissa (Tynjälä ym. (2006). Kenties tämä voi johtua siitä, että asiantuntijatyössä kehittyminen tapahtuu usein yhteiseen tiedonluomisen prosessiin (knowledge creation) osallistumisen kautta (Tynjälä, 2008).

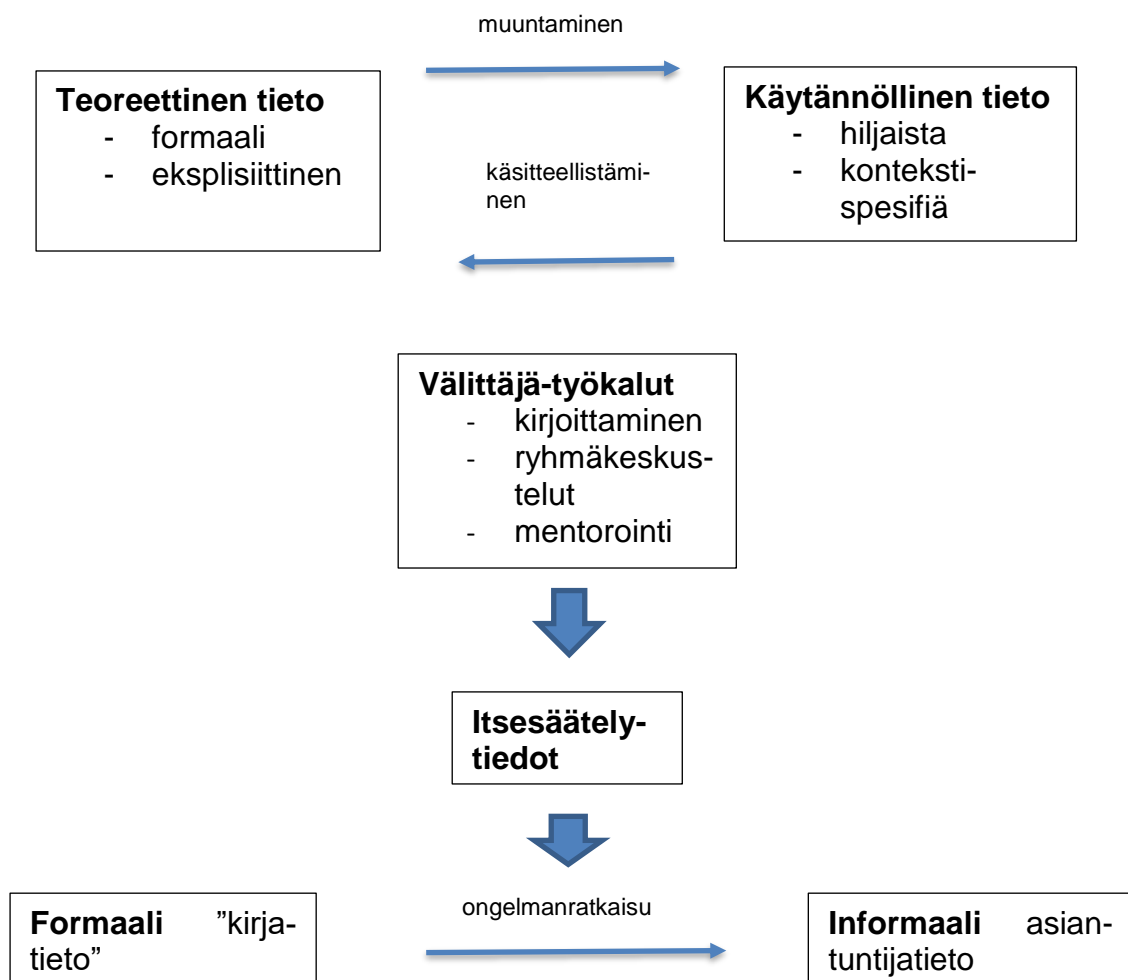
Työorganisaatiot eroavat toisistaan suuresti sen suhteen, miten he tukevat yksilön geneeristen kompetenssien kehittämistä (Tynjälä, 2008). Opiskelijoiden osaamisen ja työssä vaadittujen geneeristen kompetenssien olisi hyvä olla samalla tasolla, sillä näiden osaamisen ja vaatimuksien vastaavuuden on havaittu lisäävän korkeakoulutettujen työtyytyväisyyttä merkittävästi (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Valmistunut yliopisto-opiskelija saattaa kuitenkin kokea uudenlaisen oppimisympäristön jopa kaoottisena; yliopiston tarjoaman formaalin opetuksen sijaan työssä tapahtuva oppiminen on usein informaalista eikä niin organisoitua (Eraut, 2004). Kun formaali koulutus, joksi yliopistokoulutuskin voidaan mieltää, on eksplisiittistä, niin työssä tapahtuva oppiminen voidaan nähdä hiljaisen tiedon kertymisen kautta (Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004). Kenties juuri työuran alkuvaiheessa organisaation sisältämän informaalisen hiljaisen tiedon omaksuminen voi olla haastavaa vastavalmistuneelle, etenkin silloin, jos opiskelijalla ja työyhteisöllä on haasteita omansa tai kollektiivisen osaamisen tunnistamisessa (Kurtti, 2012; Nonaka, 1994; Viitala, 2005).

Tutkimuskirjallisuudessa on kuvattu opiskelijoiden kokemuksia siirtymävaiheesta, ja vaikka kaikissa artikkeleissa kyse ei ole nimenomaan yliopisto-opiskelijoista, tätä tietoa voidaan soveltaa myös yliopisto-opiskelijoiden kontekstiin. Siirtymää voidaan kuvata jopa termillä ”todellisuusshokki” (reality shock) (Maben & Clark, 1998). Erityistä hämmennystä siirtymässä vaikuttaa aiheuttavan se, että opiskelijan roolista työntekijän rooliin siirtymä voi aiheuttaa roolikonfliktin (Maben & Clark, 1998). On kuvattu, että erityisesti vastuun lisääntyminen ja tunne siitä, että omasta roolistaan joutuu venymään, näyttäytyy opiskelijoiden näkökulmista toisinaan negatiivisina asioina (Maben & Clark, 1998). Etenkin, mikäli vastavalmistuneen opiskelijan työ sisältää johtamista, kuten Tynjälä ym. (2006) mukaan usein sisältää, voi vastavalmistunut opiskelija kokea olonsa hankalaksi ja stressaantuneeksi (Maben & Clark, 1998). Toisaalta jotkut opiskelijat voivat kokea siirtymän erityisen myönteisenä vaiheena, joka mahdollistaa kehityksen ja henkisen kasvun (Maben & Clark, 1998).

Onnistunutta siirtymää tutkittaessa on havaittu muutamien eri seikkojen vaikuttavan opiskelijoiden kokemuksiin siirtymän onnistumisesta (Teichler, 2007). Ensinnäkin opiskelijat kokevat hyvän siirtymän olevan ”sileä”: esimerkiksi työnhakuun käytetty aika ja toivottujen työpaikkojen löytämiseen tähtäävät toimet, hakuprosessissa käytetyt menetelmät ja ennen säännöllisen työpaikan saamista tehdyt toimet vaikuttavat tähän (Teichler, 2007). Lisäksi menestyksekkäässä siirtymässä niin sanottu vaihtoarvo on keskeistä; tällöin valmistunut opiskelija punnitsee työstä saatavan palkan, etujen, sosiaalisen arvostuksen ja uranäkymien suhdetta henkilökohtaiseen panokseensa (Teichler, 2007). On tutkittu, että mitä paremmat ongelmanratkaisuun liittyvät kompetenssit valmistuva opiskelija omaa, sitä korkeampaa palkkaa hän saa ensimmäisinä akateemisen työskentelyn vuosinaan (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Onnistuneeseen siirtymään vaikuttaa myös se, millaista työ itsessään on, eli millainen on työtehtävien ja valmistuneen yliopisto-opiskelijan osaamisen välinen suhde (Teichler, 2007). Onkin havaittu, että mitä enemmän työtehtävät haastavat valmistuneita yliopisto-opiskelijoita, sitä tyytyväisempiä he ovat työhönsä (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Valmistuneet opiskelijat toivovat pääsevänsä suorittamaan mielenkiintoi-

sia, vaativia ja itsenäisiä töitä (Teichler, 2007). Lisäksi he toivovat mahdollisuuksia jatkokoulutukseen, opinnoista hankitun osaamisen soveltamista työssä sekä yleistä työtyytyväisyyttä (Teichler, 2007).

Tynjälä ja kollegat (2006) esittelevät artikkelissaan mallin, joka voisi mielestäni kuvata yliopisto-opiskelijan kehittymistä kohti työelämän asiantuntijuutta. Tämä malli on kuvattuna kuviossa 3. Mallissa teoreettinen osaaminen pyritään muuntamaan käytännön osaamiseksi erilaisten sosiaalisten työkalujen, kuten ryhmäkeskusteluiden ja mentoroinnin avulla, jonka seurauksena yksilölle kehittyy itsesäätelytietoa (self-regulative knowledge) (Tynjälä ym., 2006). Tämän vaiheen jälkeen yksilö kykenee itsenäisesti muuntamaan teoreettisen formaalin osaamisensa ongelmanratkaisun kautta asiantuntijuuteen kuuluvaksi informaaliksi osaamiseksi (Tynjälä ym., 2006).



Kuvio 3. Tynjälä ym. (2006, 85) asiantuntijuuden kehittymisen malli suomennettuna.

Opiskelijoiden adaptoitumista työelämään voidaan kuvata myös sen kautta, kuinka tarpeellisen työkokemuksen hankkiminen siirtymässä formaalista koulutuksesta informaaliin tapahtuu (Guile & Griffiths, 2001). Guile & Griffiths (2001) esittelevät mallissaan viisi erilaista mahdollisuutta:

- 1) perinteinen malli, jossa opiskelija vain siirretään työelämään olettaen, että oppiminen tapahtuu automaattisesti ilman ohjausta.
- 2) kokemuksellinen malli, joka perustuu Kolbin (2014) kokemuksellisen oppimisen teoriaan, jossa omalla ja ryhmätason reflektiolla on olennainen rooli työelämään sopeutumisessa, ja kokemuksista voidaan oppimisprosessin myötä siirtää luotettavaan tiedonluomiseen. Tässä korostuu oppimis- ja sopeutumisprosessi tavoitteiden saavuttamisen sijasta (Kolb, 2014).
- 3) yleinen malli, jossa työkokemusta pidetään mahdollisuutena kehittää ja arvioida yksilön geneerisiä työelämässä tarvittavia geneerisiä kompetensseja, jolloin painotus on oppimistuloksissa.
- 4) työprosessimalli, jossa ajatuksena on kehittää ymmärrystä työn prosesseista työkontekstissa, jossa he myös osallistuvat kyseisen käytännönyhteisön (community of practice) toimintaan. Tämä vaatii usein myös teoreettisen integraation tehtävään.
- 5) sidosmalli, jossa on oleellista ”refleksiivinen yhteys” formaalin ja informaalin oppimisen välillä ja tässä mallissa myös työntekijän formaalin tason käyttämät käsitteet laajenevat. Mallissa pyritään kehittämään monitieteellisiä ja sidostaitoja, jotka mahdollistavat alakohtaiset rajanylitykset; toisin sanoen tämä malli pyrkii aikaansaamaan kyvyn työskennellä muuttuvissa ja uusissa yhteyksissä.

Kuten Guile & Griffithsin (2001) mallissa esitetään, myös Tynjälä (2008) näkee opiskelijoiden työelämäsiirtymisessä käytännönyhteisöihin osallistumisen tärkeänä. Nykyinen työelämä tarvitsee kattavia geneerisiä kompetensseja omaavaa työvoimaa ja yliopistokoulutus voisi hyötyä akateemisen ympäristön ulkopuolelta nousevista ideoista ja käytännöistä, minkä vuoksi vuoropuhelu yliopistokoulutuksen ja työelämäorganisaatioiden välillä olisi ensiarvoisen tärkeää (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Slotte & Tynjälä, 2003; Tynjälä, 2008). Erot opiskelun ja välittömien työtehtävien välillä voisivatkin haastaa vanhentuneita käytäntöjä ja

edistää innovointia, ammattien kehittymistä sekä yhteiskunnallista muutosta (Teichler, 2007). Yliopistojen pitäisikin kehittää geneeristen kompetenssien opetusta sekä työelämään integroitumisen opetusta unohtamatta opiskelijoiden ohjausta harjoitteluiden ja työelämäkokeiluiden aikana (García-Aracil & Van der Velden, 2008; Tynjälä ym. 2006), mikäli haluttaisiin mahdollistaa entistäkin sujuvampi opiskelijoiden siirtyä yliopistoympäristöstä työelämään. Kuitenkin itse työelämään siirryttyään suomalaiset korkeakouluopiskelijat vaikuttaisivat olevan tyytyväisiä työhönsä, sillä Teichlerin (2007) tutkimuksessa vain 9 % suomalaisista valmistuneista ilmoitti olevansa tyytymätön työhönsä neljä vuotta valmistumisen jälkeen. On myös havaittu, että mitä paremmat geneeriset kompetenssit valmistunut yliopisto-opiskelija omaa, sitä tyytyväisempi hän on työhönsä (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Garcia-Aracil & Van der Veldenin (2008) tutkimuksessa huomattiin lisäksi humanistisia ja yhteiskuntatieteellisiä aineita opiskelleiden yliopisto-opiskelijoiden olleen tyytyväisempiä työhönsä kuin insinööritieteitä opiskelevien verrokkien. Näiden tietojen valossa vaikuttaisikin siltä, että tämän tutkimuksen tutkimusjoukkoa eli generalistiopiskelijoita odottaa antoisa työura. Generalistien joukkoa kuvataan tarkemmin luvussa 4.2.

3 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on avata yliopistossa opituksi koettujen geneeristen kompetenssien yhteyksiä työelämäsiirtymään. Tutkimuksessani tarkastellaan kolmea eri kysymystä, jotka ovat suhteessa toisiinsa. Ensimmäiseksi tarkastelen sitä, mitä geneerisiä kompetensseja opiskelijat kokivat itse oppineensa yliopisto-opintojensa aikana. Tarkastelen asiaa ryhmätasolla analyysiyksiköiden määrien perusteella sekä sen perusteella, mitä geneerisiä kompetensseja on mainittu opiskelijajoukon keskuudessa. Toiseksi tarkastelen sitä, mitä geneerisiä kompetensseja yliopisto-opiskelijat jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoiltaan. Ryhmätasolta tarkastelen eri kaivattujen geneeristen kompetenssien välisiä suhteita ja vertaan niitä myös yleiseen ryhmätason analyysiin opituiksi koetuista geneerisistä kompetensseista. Tämän jälkeen luokittelen kaivattuja geneerisiä kompetensseja yksilötasolla, sillä haluan tarkastella, vaikuttavatko ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla yksilötasolla korostuneimmat kompetenssit siihen, mitä geneerisiä kompetensseja opinnoista jäätiin kaipaamaan. Kolmanneksi tarkastelen sitä, kuinka työelämässä koetut haasteet ilmenevät ja kuinka nämä haasteet liittyvät geneeristen kompetenssien oppimisen kokemuksiin ja kokemuksiin yliopisto-opinnoista kaivatuista geneerisistä kompetensseista. Jokaisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelen ilmiötä sekä ryhmä- että yksilötasolla. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Millaisia geneerisiä kompetensseja opiskelijat ovat kokeneet oppineensa?
- 2) Minkälaisia geneerisiä kompetensseja valmistuneet opiskelijat olisivat mielestänsä kaivanneet työuransa alussa?
- 3) Millaisia haasteita opiskelijat ovat kokeneet valmistumisensa jälkeen?

4 Menetelmät

Tässä luvussa kuvaan menetelmiä, joilla pro gradu -tutkielma on toteutettu. Tieteellisen tutkimuksen peruspiirteinä voidaan pitää tieteellisen metodin arviointia, sillä tieteellinen tutkimus on pohjimmiltaan järjestelmällistä ja järkeen pohjautuvaa tiedonhankintaa (Pihlström, 2008; Salminen, 2011). Tutkijan voidaan myös nähdä olevan vastuussa tutkimuksessaan tekemistä valinnoista ja niihin liittyvistä perusteluista (Vikka, 2007). Näin ollen on tarpeen avata tutkimuksessa käyttämiäni menetelmävalintoja, sillä tämä vaikuttavat siihen, miten tutkimustani voidaan arvioida (Tuomi & Sarajärvi, 2002).

Tutkimusjoukkoni muodostuu kahdestakymmenestä generalistialan yliopistopiskelijasta, joten pitkälle meneviä yleistyksiä aineistostani ei voida tehdä. Kyseessä on siis tapaustutkimus, sillä tarkoitukseni on tutkia syvällisesti vain muutamaa kohdetta ja rajattua ilmiökokonaisuutta (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg, 2015). Tapaustutkimus on hyvä asetelma silloin, kun tutkimuksen tavoitteena on hankkia ymmärrystä kompleksisesta ilmiöstä tai tuoda lisätietoa siihen, mitä jo entuudestaan tiedetään aiempien teorioiden pohjalta (Soy, 1997).

4.1 Tutkimuskontekstin kuvaus

Luvussa 2.1 esitetyistä yliopistokoulutuksen haasteista huolimatta vaikuttaisi siltä, että suomalaisella yliopistokoulutuksella on yleisesti tarkasteltuna hyvä asema kansainvälisesti mitattuna. Suomalaisissa yliopistoissa opiskeli uusimman tilastotiedon mukaan vuonna 2016 154 700 opiskelijaa (Suomen virallinen tilasto, 2017), joista tämän tutkielmani keskiössä olevassa Helsingin yliopistossa opiskeli 32033 opiskelijaa (Helsingin yliopisto, 2017). Helsingin yliopisto perustettiin vuonna 1640 ja se on Suomen vanhin ja suurin tiedekorkeakoulu (Österman, 2006).

Suhteessa väkilukuun, suomalaiset yliopistot ovat pitkään olleet maailman parhaiden joukossa (Heinonen ym., 2016). Helsingin yliopisto kuului vuonna 2016 kaikkien maailman yliopistojen 0,5 prosentin kärkeen (Helsingin yliopisto, 2017). Helsingin yliopisto on onnistunut nousemaan vuonna 2016 Shanghain ranking -listan sijalle 56 ja se on sijoittunut kaikissa tärkeimmissä vertailuissa listojen sijalle 50-100 maailman 18 000:sta yliopistosta (Helsingin yliopisto, 2017). Myös työllistettävyyttä mittaavassa Global University Employability Ranking -listauksessa Helsingin yliopisto saavutti sijan 70 (Times Higher Education, 2016). Opetuksessaan Helsingin yliopisto on pyrkinyt ottamaan entistä paremmin huomioon opiskelijoiden toiveet ja palautteen, esimerkiksi ottamalla käyttöön Kandipalautteen ja HowULearn -palautetoiminnot (Helsingin yliopisto, 2017).

Helsingin yliopisto on tutkimusintensiivinen ja laaja-alainen yliopisto, joka muodostaa yhteensä 40 000 henkilön tiedeyhteisön (Helsingin yliopisto, 2018 a). Vuonna 2016 Helsingin yliopistossa opiskeli 32033 opiskelijaa (Helsingin yliopisto, 2017). Opetus- ja tutkimushenkilökuntaa vuonna 2016 Helsingin yliopistossa oli yhteensä 4621. Helsingin yliopistossa on 11 eri tiedekuntaa: bio- ja ympäristötieteellinen, eläinlääketieteellinen, farmasian, humanistinen, kasvatustieteellinen, lääketieteellinen, maatalous-metsätieteellinen, matemaattis-luonnon-tieteellinen, oikeustieteellinen, teologinen sekä valtiotieteellinen tiedekunta (Helsingin yliopisto, 2018 b). Tämän tutkimuksen osallistujat opiskelivat humanistisessa tai valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Humanistisessa tiedekunnassa on 27 eri koulutusohjelmaa, kuten erilaiset kielet ja kieltentutkimus, kääntäminen, historia, kansantieteet, kaupunki- ja aluetutkimus sekä sukupuolentutkimus (Helsingin yliopisto, 2018 e). Valtiotieteellisessä tiedekunnassa voi opiskella 22 eri koulutusohjelmassa, muun muassa sosiaalitieteitä, politiikkaa, viestintää, taloustieteitä, tilastotieteitä ja filosofiaa (Helsingin yliopisto, 2018 e).

Helsingin yliopistosta valmistui maisteriksi tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäisen osan aikoihin eli vuonna 2013 2694 opiskelijaa (Helsingin yliopisto, 2017, 26). Kautena 2013-2016 tutkintotavoitteet saavutettiin vaihtelevasti; ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteet saavutettiin kuudessa tiedekunnassa. Vuonna 2016 korkeakoulututkinnon suorittaneista 9662 (66%) oli naisia (Helsingin yliopisto, 2017). Vuonna 2013 valmistuneet opiskelijat ovat suorittaneet opintojaan

Helsingin yliopiston ja Opetusministeriön sopimuskaudella 2010-2012, jossa Helsingin yliopisto sitoutuu noudattamaan elinikäisen oppimisen edellytyksiä ja joustavoittamaan koulutuksen käytäntöjä ja näiden opintoprosessien kehittämisellä pyrittiin vähentämään keskeytyksiä sekä nopeuttamaan koulutuksen jälkeistä työelämään siirtymistä (Opetusministeriö, 2009).

4.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukkoni muodostuu kahdestakymmenestä Helsingin yliopiston opiskelijasta, joista 70% opiskeli humanistisessa tiedekunnassa ja 30% valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Kaikki vastaajat olivat generalistialojen opiskelijoita, jotka olivat opiskelleet taiteita, sosiaalitieteitä sekä käyttäytymistieteitä. Omassa tutkimuksessani suojelen tutkittavia siten, etten paljasta tarkasti opiskelijoiden alaa, sillä osa pääaineista ovat hyvin pieniä opiskelijamäärittään. Suurin osa tutkittavista oli sukupuoleltaan naisia (n=13, 65%) ja loput vastaajista oli miehiä (n=7, 35%). Vastaajien keski-ikä oli vuonna 2016 seurantatutkimusvaiheessa 34,7 vuotta (SD=6.1). Nuorin vastaajista oli 29-vuotias ja vanhin 50-vuotias.

Generalistilla tarkoitetaan sellaista akateemisen koulutuksen käynnyttä henkilöä, joka ei työllisty niin kutsuttuun professioammattiin, eli ei lähtökohtaisesti omaa spesifiä ammattinimikettä valmistuttuaan (Puhakka ym., 2010; Rouhelo, 2008; Väisänen ym., 2015.) Generalistit voidaan nähdä niin sanottujen professioammatteihin valmistuvien vastinparina (Väisänen ym., 2015). Helsingin yliopiston (2018 c) mukaan generalistit menestyvät hyvin työmarkkinoilla juuri osaamisen laaja-alaisuuden tähden. Opinnoissa hankitaan tietoa oman alan keskeisistä ilmiöistä ja sovelletaan tietoa niin yliopistossa kuin sen ulkopuolellakin (Helsingin yliopisto, 2018 c). Sivuaaineiden opiskelu monipuolistaa tietovarantoa ja laajojen kokonaisuuksien hallinta on esimerkiksi humanistisien aineiden opiskelijoiden vahvuuksia (Helsingin yliopisto, 2018 c). Tavoitteena on, että opintojen jälkeen generalistit hallitsevat Helsingin yliopiston (2018 c) mukaan *ajattelun taidot*, joita ovat analytytisyys, luovuus, tiedon soveltaminen ja argumentointi sekä tiedon vertailu ja kriittinen arviointi. Opintojen aikana tulisi oppia tiedonkäsittelyn lisäksi itsenäisen työskentelyn, vuorovaikutuksen ja tiimityöskentelyn taitoja (Helsingin

yliopisto, 2018 c). Lisäksi tieto- ja viestintätekniset taidot mainitaan humanistien tutkintokuvauksessa (Helsingin yliopisto, 2018 c).

Pro gradu -tutkielmaani varten minulle valittiin opiskelijoita, jotka ovat osallistuneet sekä kyselyyn että haastatteluun. Tutkimusjoukkoni valittiin generalistien joukosta minulle satunnaisesti ja heidän tieteenalansa vaihtelivat generalistin määritelmän sisällä.

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni on osa KM Tarja Tuonosen Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa (HYPE) keräämää laajaa ja monimenetelmällistä väitöskirjatutkimusaineistoa, joka kohdentuu yliopisto-opiskelijoiden työelämätaitojen oppimiseen. Tuonosen keräämä pitkittäistutkimusaineisto koostui 57 seurattavasta tutkimushenkilöstä, jotka olivat osallistuneet sekä vuoden 2013 valmistumishetkellä toteutettuun haastatteluun, että kolme vuotta myöhemmin lähetettyyn seurantakyselyyn. Tuonosen tutkimukseen osallistui Helsingin yliopistosta vuonna 2013 valmistuneita eri alojen maistereita. Heitä haastateltiin valmistumisen hetkellä, eli keväällä 2013, opiskelun ja työelämän teemoista (katso Liite 1). Haastatteluiden yhteydessä kysyttiin myös lupa seurantaan, jonka perusteella halukkaisiin otettiin yhteyttä myöhemmin uudelleen. Ne tutkittavat, jotka antoivat luvan jatkotutkimukseen, saivat myös keväällä 2016 kutsun vastata kyselyyn, joka kohdentui työelämään sijoittumisen teemoihin. Itse tarkastelen pro gradu -tutkielmassani erityisesti kyselylomakkeen avoimia vastauksia, jotka kohdentuivat opinnoista kaivattuihin kompetensseihin ja työelämähaasteisiin (katso Liite 2). Kysely lähetettiin tutkimushenkilöille e-lomakeversiona.

Puolistrukturoidussa haastatteluissa käsiteltiin opiskelijoiden näkemyksiä omista yleisistä työelämätaidoistaan sekä siitä, kuinka nämä taidot ovat opiskelijoiden näkökulmasta kehittyneet (Tuononen ym., 2017). Haastattelussa keskusteltiin oppimisesta, oppimisen strategioista, yliopiston oppimisympäristöistä ja sen opettamista taidoista sekä opiskelijan työssäkäynnistä ja työelämän haasteista (katso Liite 1). Lisäksi haastatteluissa käsiteltiin opiskelijoiden omia näkemyksiä

tulevaisuuden työelämässä menestymisestä (Tuononen ym., 2017). Itse keskityin haastatteluiden litterointeja tarkastellessani niihin vastauksiin, jotka liittyivät opiskelijoiden kokemuksiin geneeristen kompetenssien oppimisesta yliopisto-opinnoissa. Tutkimusaineistoni koostui litteroitujen haastatteluiden lisäksi kyselylomakevastauksista. Seurantatutkimuksen kyselylomakevastauksista keskityin avokysymyksiin, joita analysoin laadullisilla menetelmillä. Näitä avokysymyksiä olivat lomakkeen kohdat *1c) Mitä olisit vielä kaivannut yliopisto-opinnoissa? Miksi?* sekä *2) Millaisia haasteita olet kohdannut työelämässä? Kerro esimerkki tai esimerkkejä.*

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisissa tutkimuksissa pyritään ymmärtämään tutkimuskohteen ominaisuuksia, laatua ja merkityksiä kokonaisvaltaisella tavalla (Lähdesmäki ym., 2015; Vikka, 2007). Laadullisen aineiston analyysiin on olemassa useita eri tapoja (Elo & Kyngäs, 2007). Seuraavaksi kerron analyysiprosessistani ja sen aikana tekemistäni valinnoista.

Tutkimustani ajatellen sisällönanalyysi on sopivin menetelmävalinta, sillä pyrin hahmottamaan analyttisesti ja systemaattisesti aineistoistani esiin nousevia aiheita. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan sisällönanalyysi on hyvä perusanalyysimenetelmä, joka on käyttökelpoinen kaikkeen tutkimukseen. Aineiston laadullinen käsittely pohjautuu loogiseen ajatteluun, jossa aineisto puretaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uusiksi kokonaisuuksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tyypillisesti sisällönanalyysissä etsitään tekstiaineistosta tiettyjä sanoja tai käsittekokonaisuuksia ja näiden välisiä suhteita (Hoffman, Wilson, Martinez, & Sailors, 2011). Spesifimmin analyysitapani oli teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka voidaan nähdä olevan ikään kuin induktiivisen ja deduktiivisen sekä aineisto- ja teorialähtöisen välimaastossa (Paavola, 2003; Tuomi & Sarajärvi, 2002). Teoriaohjaavuus näkyi analyysissani siten, että kategorisoidessani ja koodatessani aineistoa pyrin etsimään teoriakirjallisuudessa ilmenneitä teemoja ja käsitteitä.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissäni analyysin runko oli väljästi rakennettu, jolloin pystyin etukäteen määrittelemieni aiempien tutkimuskirjallisuudessa esiintyvien käsitteiden lisäksi etsimään aineistosta sellaisia asioita, joita en vielä suoraan ollut analyysikehikossani ennen analyysien aloittamistani maininnut. Toisin sanoen, analyysirungon sisälle muodostin erilaisia luokituksia tai kategorioita aiemman tutkimuksen perusteella, ja tämän lisäksi kykenin aineistosta poimaan ne asiat, jotka kuuluivat analyysirungon sisälle sekä sellaiset asiat, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. Analyysirungon ulkopuolelle jäävistä asioista muodostin uusia luokkia.

Muodostin oman teoreettisen analyysikehikkoni etsimällä sekä geneeristen kompetenssien että yleisten työelämätaitojen tutkimuskirjallisuudesta useasti mainittuja termejä, sekä nidoin samantyylliset käsitteet (esimerkiksi sosiaaliset taidot ja tiimityötaidot) samaksi kehikon kokonaisuudeksi. Etsin analyysikehikkooni taitoja kummankin käsitteen tutkimuskirjallisuudesta, sillä kuten esitin luvussa 2.2.1, käsitteiden voidaan nähdä tarkoittavan samaa asiaa monelta osin. Ne käsitteet, jotka eivät sopineet selkeästi minkään toisen kokonaisuuden alle, muodostivat omat pääluokkansa. Esimerkiksi kriittinen ajattelu näyttäytyi suhteessa ymmärrykseen ja tiedonmuodostukseen, metakognitioon sekä ongelmanratkaisuun, muttei ole yksiselitteisesti nivottavissa minkään näistä alle sellaisenaan. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin analyysiani ohjanneen analyysikehikon rakentumisen.

Analyysikehikkoni rakentui teoriakirjallisuuden pohjalta. Ensimmäiseen geneeriseen kompetenssiin nimeltä *ymmärrys ja tiedonmuodostus* kuuluu käsitteiden syvällinen ymmärrys ja hallinta sekä uuden tiedon luominen (Nykänen & Tynjälä, 2012; Yorke & Knight, 2004). Tämän alle kuuluvat myös spesifimmät yliopistopiskelijan tiedonluomisen työkalut, kuten luku- ja kirjoitustaidot (Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010).

Toiseksi luokaksi muodostui *metakognitio*, johon kuuluu itsereflektio ja -säättely, itsensä johtaminen, oppimaan oppiminen, joustavuus, toiminnan adaptointi tilanteen mukaan, tavoitteiden asettaminen, sekä sopivan strategian valinta (Nykänen & Tynjälä, 2012; Yorke & Knight, 2004; Young & Chapman, 2010). Näistä itsesää-

tely on käsitteellisesti persoonaan liittyvien geneeristen kompetenssien ja geneeristen kompetenssien välimaastossa, mutta päätin ottaa sen mukaan osaksi analyysikehikkoa, sillä itsesäätelyn yhteys metakognition taitoon on selkeä; itsesäätely vaikuttaa myös päätösten tekoon, strategioiden valintaan sekä tavoitteiden asettamiseen (Richardson et al., 2012; Zimmerman, 1989).

Kolmas luokka on *ongelmanratkaisu*, johon kuuluu ongelman analysointi ja rajaaminen, informaation etsintä ja uudelleen muotoilu sekä joko tavanomaisten tai yllättävien lopputuloksien etsintä ja niihin päätyminen sekä ratkaisujen tarkistaminen sekä tiedon soveltaminen käytäntöön (D’Zurilla & Sheedy, 1992; Strijbos et al., 2015).

Neljäs luokka on *kriittinen ajattelu*, joka sisältää tiedon analysointia, arviointia ja luomista (Kong, 2014; Strijbos et al., 2015) sekä taidot hankkia relevanttia tietoa sekä arvioida ja tarkastella sitä eri näkökulmista (Smith, 2003; Kong, 2014).

Viidennen luokan muodostavat *viestinnän ja vuorovaikutuksen* kompetenssit, jonka alakategoriaksi sosiaaliset taidot (social communication) voidaan lukea (Iksan et al., 2012). Luokkaan kuuluu ryhmässä ja tiimissä toimiminen (Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010) sekä kyky hankkia ja ylläpitää verkostoja sekä vaikuttaa ryhmän toimintaan (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Kuudes luokka on *toimintaympäristöön adaptoituminen*, johon kuuluu tiedostus työelämän vaatimuksista sekä halukkuus ja sitoutuminen elinikäisen oppimisen mukaiseen kykyjen ja taitojen jatkuvaan kehittämiseen, toimintaympäristöjen globaalin luonteen ymmärtäminen sekä teknologian kehittymisen ymmärtäminen ja tähän kehitykseen adaptoituminen (Artess et al., 2017; Martin, 2018; Young & Chapman, 2010). Lisäsin tähän geneeriseen kompetenssiin myös eräänlaisen yleisen maailmankatsomuksen muutoksen, jonka muutama opiskelija koki kehittyvän opiskeluvuosien aikana. Tämän kuudennen luokan muodostin itse alustavien koodauksien perusteella, vaikkakin tätä sivuavia asioita mainittiin myös tutkimuskirjallisuudessa. Analyysikehikokseni muodostui siis taulukossa 2 esitetty luokittelu.

Taulukko 2. Analyysikehikko.

Luokka 1: Ymmärrys ja tiedon muodostus
-tiedonhaku
-tiedon jäsentely ja analyysi
-kokonaisuuksien muodostus
-kirjoittaminen
-lukeminen
-tutkimustaidot
-tiedon konstruktio ja kumulatiivinen oppiminen
Luokka 2: Metakognitio
-itsesäätely
-sopivan opiskelustrategian valinta
-oman työskentelyn organisointi
-opitun (itse)reflektio
-oman osaamisen tunnistaminen
-tavoitteiden asettaminen
Luokka 3: Ongelmanratkaisu
-ongelman rajaaminen
-ratkaisujen etsintä
-ratkaisujen perustelu
-ratkaisujen tarkistaminen
-uusien ideoiden/innovaatioiden kehittäminen
-päätöksenteko
-tiedon soveltaminen käytäntöön
Luokka 4: Kriittisen ajattelun taidot
-asioiden hahmottaminen eri näkökulmista
-omien ajatusmallien haastaminen
-medialukutaito
-tiedon kriittinen arviointi
-eri näkökulmien arviointi
Luokka 5: Viestintä ja vuorovaikutus
-sosiaaliset taidot (kommunikaatio, sosiaalinen ilmaisu ja herkkyys)
-sosiaalisiin tilanteisiin adaptoituminen
-esiintymistaidot
-kyky työskennellä ryhmässä/tiimissä
-kyky vaikuttaa ryhmän toimintaan
-verkostojen luominen
Luokka 6: Toimintaympäristöön adaptoituminen
-globaaleiden toimintaympäristöjen hahmottaminen ja niissä toimiminen (esim. vieraiden kielten oppiminen)

- muuttuvien toimintaympäristöjen hahmottaminen ja niissä toimiminen (esim. teknologiaosaaminen)
-tietoisuus työmarkkinoista ja niiden muutoksista
-osaamisen kehittäminen ja elinikäinen oppiminen
-maailmankatsomuksen muutos

Seuraavaksi kuvaan aineiston analyysin vaiheet. Teoriakirjallisuuden lukeminen oli olennainen osa ja taustatyö, jonka tein ennen varsinaisten analyysien aloittamista. Huolellinen teoriakirjallisuuteen perehtyminen mahdollisti toimivan analyysikehikon rakentamisen, ja pystyin käyttämään tätä samaa kehikkoa analysoidessani aineistoa kaikkia kolmea tutkimuskysymystä varten. Korostan kuitenkin, että luin kaikki aineistoni aluksi pyrkien luopumaan teoreettisista silmälaseista, jotten ikään kuin sokeutuisi tarkastelemaan ilmiöitä vain teoreettisen kehikkoni kautta.

Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysiyksikköni oli aluksi kokonainen geneerisen kompetenssin oppimista kuvaava ajatuksellinen kokonaisuus, ja pyrin pilkkomaan asiat mielekkäiksi ajatuskokonaisuuksiksi. Tästä lähdin kierros kierrokselta pilkkomaan tätä merkitystä pienemmäksi osaseksi yksittäisen taidon tasolle. Lopulta aloin hahmottaa pilkottuja taitoja jälleen suuremmiksi yläkategorioiksi ja järjestellä tiedonosasia näiden kategorioiden alle. Yleisesti voidaan siis todeta, että analyysiprosessini kulki ikään kuin ylhäältä suurista kokonaisuuksista alas yksittäisten taitojen tasolle ja uudelleen ylös järjestettyihin kategorisiin teemoihin.

Aloitin aineiston analyysin lukemalla maisteriksi valmistuneiden haastatteluaineistot läpi, minkä jälkeen aloin etsiä alustavia ideoita koodauksista. Aloitin ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnin lukemalla aineiston läpi kerran, minkä jälkeen luin sen uudelleen läpi ja tein intuitiivisesti teoriakirjallisuuden pohjalta alustavia koodausehdotuksia analyysiyksiköille. Yhteen analyysiyksikköön saattoi olla jopa 3-4 ehdotusta, eli kaikki kohdat eivät olleet kovin yksiselitteisesti analysoitavissa. Tämä vaihe oli minusta oleellinen, koska näin sain muodostettua kokonaiskuvan aineistosta ilman erityisiä teoreettisia silmälaseja, jolloin analyysini olisi aidosti abduktiivista.

Muodostin tämän jälkeen tarkemman analyysikehikon kirjallisuuden pohjalta. Kehikkoon sisällytettiin neljä perustavanlaatuaista geneeristä taitoa (luku- ja kirjoitustaito, sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja kriittinen ajattelu) (Badcock et al., 2010), joita muokkasin suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tämän lisäksi valitsin kehikkoon myös muita kategorioita kirjallisuuden ja aineistosta usein mainittujen asiakokonaisuuksien perusteella, esimerkiksi Tuonosen ym. (2017) tutkiman metakognition. Rakensin siis kehikon väljästi, ja lisäsin sinne myös sellaisia kokonaisuuksia, joita ei suoraan tutkimuskirjallisuudessa mainittu, mutta jotka aineiston luettuani päätin sopivaksi tietyn luokan alle.

Tämän jälkeen luin aineiston läpi uudelleen ja tarkensin koodejani. Valitsin jokaiselle yksikölle yhden sitä mielestäni parhaiten kuvaavan koodin. Analyysiyksiköitä oli yhteensä tässä vaiheessa 250. Tämän jälkeen kävin koodit läpi, vertasin niitä vielä alkuperäisiin pätkiin aineistosta, ja aloin muodostaa niistä alakategorioita. Aineiston kolmannella käsittelykerralla vielä tarkistin koodit ja korjasin niitä tarvittaessa. Osa koodeista vielä muuttui tai jopa poistui kokonaan tässä vaiheessa, mikäli joidenkin analyysiyksiköiden kohdalla oli virheellisiä tulkintoja. Tämän tein siksi, että jatkuva analyysi tarkentaa kunkin teeman ominaisuuksia sekä luo selkeät määritelmät ja nimet kuhunkin teemaan Braunin ja Clarken (2006) ajatuksen mukaisesti. Mikäli siis aineistopätkän ja koodin välillä oli epäselvyyksiä, palasin alkuperäiseen aineistoon sekä teoriakirjallisuuteen päätökseni tueksi. Lopulta vastaajien (n=20) haastatteluiden pohjalta kyettiin erittelemään yhteensä 250 kompetenssia. Hyödynsinkin haastatteluaineiston analyysissä aineiston kvantifioinnin menetelmiä. Yliopistossa tai yliopistoon sidoksissa olevassa kontekstissa opituista geneerisistä kompetensseista suurin määrä oli 23 ja pienin 3.

Tämän jälkeen aloin tutkittava kerrallaan keräämään määrällistä informaatiota geneeristen kompetenssien oppimisen kokemuksista kirjaamalla kunkin kompetenssin esiintymisen määrän analyysiyksiköittäin taulukkoon. Sitten tein taulukoista ympyrädiagrammeja, jotta näkisin konkreettisesti, miten kokemukset geneeristen kompetenssien oppimisesta jakautuvat kunkin vastaajan kohdalla. Vertasin alustavasti näitä diagrammeja toisiinsa ja aloin tutkia geneeristen kompetenssien oppimiskokemusten määrällisiä esiintymisiä koko vastaajajoukon keskuudessa, kuten mitä kompetenssia esiintyi eniten ja mitä vähiten. Tarkastelin

mainintojen kokonaismäärän lisäksi myös mainintojen laajuutta koko vastaajajoukossa, koska näin saadaan tarpeellista tietoa siitä, jakautuvatko mainintojen määrät tasaisesti koko vastaajajoukon keskuudessa, vai puhuuko esimerkiksi yksi vastaaja haastattelussaan pelkästään kriittisen ajattelun taidosta.

Tämän jälkeen palasin opiskelijoiden haastatteluiden pohjalta valmistettuihin yksilöllisiin kompetenssikuvaajiin, jotka olin laatinut kustakin 20 vastaajasta. Nämä oli rakennettu analyysiyksiköittäin mainittujen geneeristen kompetenssien määrien pohjalta, ja vaikka määrällinen tarkastelu ei ole laadullisen tutkimuksen keskiössä, havaitsin myös laadullisia eroa haastatteluvastauksien välillä niillä opiskelijoilla, jotka korostivat tiettyjä kompetensseja. Muodostin opiskelijoiden yksilöllisiä kuvaajia vertailemalla opituksi koettuja geneerisiä kompetensseja. Henkilökohtaiset kuvaajat (katso Liite 3) auttoivat syventämään ryhmätason tarkasteluista saatavaa tietoa, sillä kahdenkymmenen opiskelijan tutkimusjoukkoni ei ollut homogeeninen massa, joka olisi kokenut oppivansa samat geneeriset kompetenssit samassa korostuneisuusjärjestyksessä. Tässä vaiheessa palasin vielä lukemaan alkuperäisiä haastatteluja ja kirjasin ylös kategorioiden sisällä ilmeneviä samankaltaisuuksia ja toisaalta myös erilaisuuksia opiskelijoiden välillä. Henkilökohtaiset kuvaajat antoivat yksilötasoisempaa informaatiota geneeristen kompetenssien oppimiskokemuksista, etenkin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Toisin sanoen, ryhmätason lisäksi tarkastelin yliopisto-opiskelijoiden opinnoissaan oppimia geneerisiä kompetensseja muodostamalla opiskelijoiden haastatteluvastauksien perusteella yksilöllisiä kuvaajia.

Toiseen tutkimuskysymykseeni lähdin etsimään vastauksia seurantakyselyn avovastauksista, jossa opiskelijat kertovat avokysymyksissä siitä, mitä taitoja he jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoistaan. Luin läpi vastaukset ja lähdin koodaamaan niitä samoja analyysiyksiköitä ja analyysikehikoita käyttäen kuin ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Jaottelin opiskelijoiden kaipaamat kompetenssit siis kuuteen geneeriseen kompetenssiin (ymmärrys ja tiedonmuodostus, metakognitio, ongelmanratkaisu, kriittinen ajattelu, viestintä ja vuorovaikutus sekä toimintaympäristöön adaptoituminen). Tarkastelin myös näitä tuloksia ryhmä- ja yksilötasolla. Ryhmätasolta tarkastelin eri kaivattujen geneeristen kompetenssien välisiä suhteita ja vertasin niitä myös yleiseen ryhmätason analyysiin

opituista geneerisistä kompetensseista, jotta saisin tietää, onko kaivattujen kompetenssien ja opittujen kompetenssien välillä yhteyksiä. Tämän jälkeen aloin luokitella kaivattuja geneerisiä kompetensseja yksilötason kuvaajiin, sillä halusin tarkastella, ilmenikö ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla yksilötasolla korostuneimmista kompetensseista laadullisia yhteyksiä siihen, mitä geneerisiä kompetensseja opinnoista jäätiiin kaipaamaan. En tällä kertaa kokenut mielekkääksi muodostaa jokaisesta yksilöstä henkilökohtaista kuvaajaa opituista geneerisistä kompetensseista, sillä vastaajat mainitsivat vain 1-4 kaipaamaansa kompetenssia.

Kolmatta tutkimuskysymystä varten analysoin kolme vuotta valmistumisen jälkeen kerätyistä kyselylomakevastauksista sitä, mitä geneeristen kompetenssien hallitsemiseen liittyviä haasteita opiskelijat ovat kokeneet valmistumisensa jälkeen. Tarkastelin näitäkin tietoja sekä kompetenssi kerrallaan ryhmätasolla, että henkilökohtaisten kuvaajien avulla yksilötasolla. Analyysiyksikön ydin oli haastetta kuvaava ajatuskokonaisuus, liittyi se sitten kompetenssien osaamiseen tai joihinkin muihin työelämähaasteisiin. Erittelin tekstipätkät edellisten tutkimuskysymysten yhteydessä kuvatuin tavoin analyysiyksiköiksi, koodasin ne ja asettelin ne kategorioihin. Kaikki koodit eivät olleet kategorisoitavissa analyysikehiköni mukaisesti, jolloin merkitsin tietoihin ”yleisemmällä tasolla olevat työelämähaasteet”. Avaan tätä kategoriaa eksplisiittisesti tarkemmin tuloksen kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla luvussa 5.3. Vertasin kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla yksilötasolla opiskelijoiden kokemia haasteita suhteessa siihen, mitä taitoja he jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoistaan sekä myös siihen, mitä taitoja he kokivat oppineensa tai eivät kokeneet oppineensa tarpeeksi. On tärkeää huomata se, että mitä taitoja opiskelijat kaipasivat tai olisivat halunneet lisää ei tarkoita sitä, etteivät olisi oppineet ollenkaan näitä nimeämiään taitoja.

5 Tulokset

5.1 Opiskelijoiden kokemukset yliopisto-opinnoissaan oppimista geneerisistä kompetensseista

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni tarkastelen tuloksia aluksi ryhmätasolla ja tämän jälkeen yksilötasolla.

5.1.1 Tulosten tarkastelua ryhmätasolla

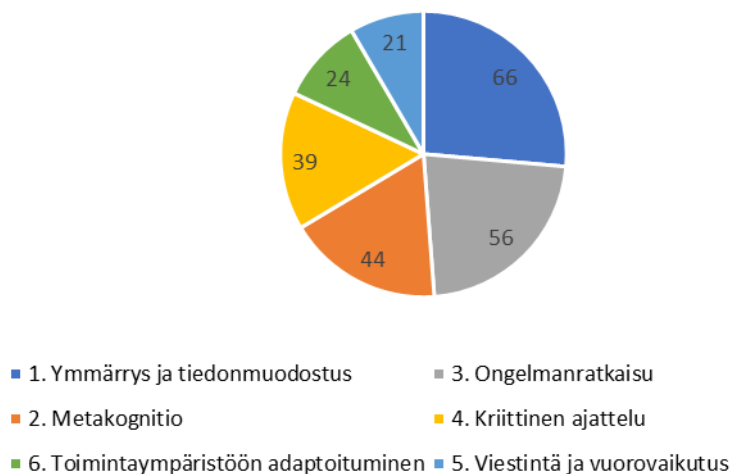
Yliopisto-opiskelijoiden opinnoistaan oppimat kompetenssit (*1.ymmärrys ja tiedonmuodostus, 2.metakognitio, 3.ongelmanratkaisu, 4.kriittinen ajattelu, 5.viestintä ja vuorovaikutus, 6. toimintaympäristöön adaptoituminen*) olivat aseteltavissa korostuneisuusjärjestykseen sekä geneeristen kompetenssien mainintojen määrien (yht. 250) sekä laajuuksien (20 opiskelijan joukossa) perusteella tutkimusjoukkoon nähden. Vaikka määrällinen korostuneisuus ei kuvaakaan asioiden tärkeysjärjestystä, niin korostuneisuus auttaa hahmottamaan laadullisten ilmiöiden painoarvoja sekä ryhmä- että yksilötasolla. Kävi ilmi, että näiden eri geneeristen kompetenssien väliset korostuneisuusjärjestykset pysyivät kutakuinkin samoina kummallakin tarkastelutavalla, mikä kuvaa kokemusten jakautumista kutakuinkin tasaisesti vastaajajoukossa. Tämä on esitettyinä taulukossa 3. Ainoana poikkeuksena on se, että kompetenssin esiintymisten laajuuksien tarkastelu tutkimusjoukossa osoittaa, että ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kompetenssit ja ongelmanratkaisun kompetenssit korostuivat opiskelijoiden vastauksissa; kahdestakymmenestä vastaajasta 18 mainitsi geneerisiä kompetensseja kuuluen kumpaankin geneeriseen kompetenssiin, kun taas pelkkien mainintojen pohjalta tehty tarkastelu osoittaa, että ymmärrys ja tiedonmuodostus muodostaa 26 % osuuden kaikista maininnoista ja ongelmanratkaisu 22 %. Tästä voitaisiin päätellä, että ryhmätasolla tutkittavien kokemukset geneeristen kompetenssien oppimisesta yliopistokontekstissa ovat yleisesti ottaen linjassa keskenään. Jos esimerkiksi jokin kompetenssi olisi ollut mainintojen määrän perusteella korostunein, mutta esiintyisi vain puolessa tutkimusjoukon vastauksista, oltaisiin voitu päätellä, että tietyt opiskelijat haluavat korostaa juuri erityisesti tämän kompetenssin

oppimista, mutta näin ei tapahtunut. Eli toisin sanoen, ne kompetenssit joita opiskelijat kokivat oppineensa ikään kuin vertikaalisesti mainintojen määrien perusteella eniten, koettiin opittavan myös keskimäärin horisontaalisesti laajiten tässä tutkimusjoukossa. Tätä on kuvattu visuaalisesti kuviossa 4 ja kuviossa 5.

Taulukko 3. Geneeriset kompetenssit suuruusjärjestyksessä mainintojen kokonaismäärien sekä opiskelijajoukossa esiintymisten perusteella.

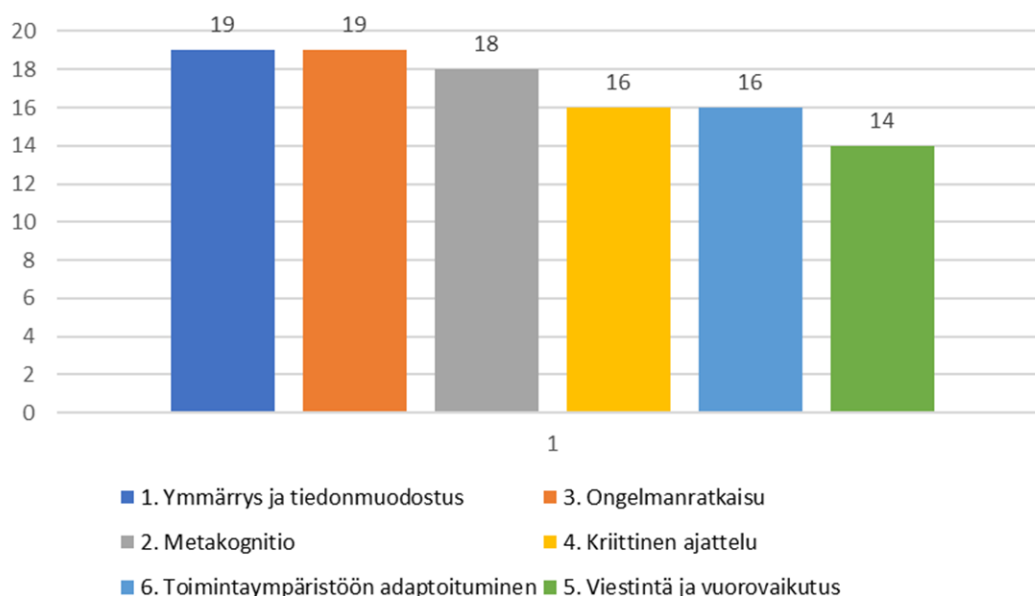
Geneeristen kompetenssien oppimisen tarkastelua mainintojen kokonaismäärien sekä laajuuksien mukaan		
Opiskelijan oppimat geneeriset kompetenssit	Maininnat geneerisistä kompetensseista	Maininnat opiskelijoiden joukossa
	yht. 250	yht. 20
1. Ymmärrys ja tiedonmuodostus	66	19
3. Ongelmanratkaisu	56	19
2. Metakognitio	44	18
4. Kriittinen ajattelu	39	16
6. Toimintaympäristöön adaptoituminen	24	16
5. Viestintä ja vuorovaikutus	21	14

Geneeriset kompetenssit analyysiyksiköiden määrien perusteella



Kuvio 4. Havainnollistava ympyrädiagrammi geneeristen kompetenssien korostuneisuudesta analyysiyksiköiden (250) perusteella.

Geneeristen kompetenssien maininnat tutkimusjoukon keskuudessa



Kuvio 5. Pylväsdiagrammi geneeristen kompetenssien mainintojen laajuuksista 20 opiskelijan keskuudessa.

5.1.2 Geneeristen kompetenssien sisältämien taitojen vertailua ryhmätasolla

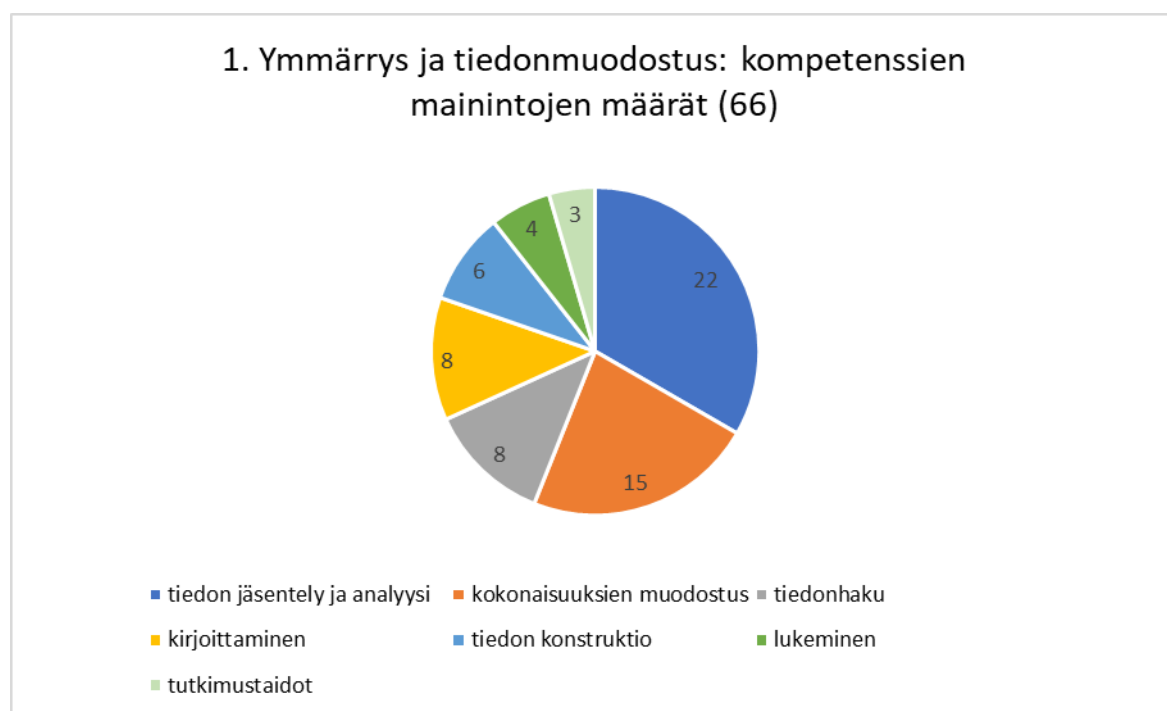
Ryhmätasolla tuloksia voidaan tarkastella myös sen suhteen, mitä taitoja tietyn geneerisen kompetenssin sisällä opittiin. *Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen* geneerinen kompetenssi näyttäytyi korostuneimpana sekä mainintojen määrän sekä laajuuden opiskelijajoukossa suhteen. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisestä kompetenssista opiskelijat mainitsivat haastatteluissa taitoja 66 kertaa. Ainoastaan yksi vastaajista ei kokenut oppineensa mitään ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneeriseen kompetenssiin kuuluvaa taitoa. Korostuneimpia taitoja tästä olivat tiedon jäsentely ja analyysi sekä kokonaisuuksien muodostus. Muutamia mainintoja tuli myös spesifimmästä tiedon konstruktioista, jolloin vastaaja erityisesti kuvasi tiedon rakentumisen tai kumulatiivisuuden prosessia verrattuna yleisemmällä tasolla olevaan mainintaan kokonaisuuksien luomisesta teorioiden pohjalta:

”---Joskus ekoina vuosina mä luin kirjoja ahkerasti ja tein muistiinpanoja ja istuin kirjastossa ja viimeisinä vuosina sitten muuttui laiskemmaksi et sit enää lähinnä selaili kirjoja ja sit mietti et mitä uutta tässä on verrattuna siihen mitä on aikaisemmin lukenut.”

Vähiten tässä geneerisessä kompetenssissa mainittiin konkreettisia tutkimuksen tekoon liittyvät taidot, ja osa näistä maininnoista tuli opiskelijoilta, jotka olivat haastatteluhetkellä tutkimustyössä. Taulukossa 4 sekä kuviossa 6 on kuvattu tarkemmin tähän kompetenssiin kuuluvien taitojen jakautuminen.

Taulukko 4. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

1. Ymmärrys ja tiedonmuodostus	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	66	19
tiedon jäsentely ja analyysi	22	15
kokonaisuuksien muodostus	15	10
tiedonhaku	8	6
kirjoittaminen	8	6
tiedon konstruktio	6	5
lukeminen	4	4
tutkimustaidot	3	3



Kuvio 6. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/66) ja jakautumiset.

Metakognition geneerisestä kompetenssista kaksi vastaajaa kahdestakymmenestä ei maininnut mitään metakognitioniin kuuluvaa geneeristä kompetenssia. Tästä korostunein taito oli sopivan opiskelustrategian valinta, tosin alle puolet

vastaajajoukosta koki oppineensa tämän yliopisto-opinnoissaan. Sopivan opiskelustrategian löytymisen kuvattiin usein helpottaneen esimerkiksi tentteihin lukua ja opiskelijat kuvasivat oivaltaneensa, ettei esimerkiksi koko massiivista lukupakettia tarvitse käydä läpi pärjätäkseen tentissä. Opitun reflektiota kuvattiin kohtalaisesti, jolloin opiskelija yleisimmin kuvasi peilaavansa uutta tietoa aineista jo aiemmin hallitsevansa tietoon tai sitten miettivänsä uuden tiedon henkilökohtaisia merkityksiä itselleen. Oman osaamisen tunnistamisen oppimista kuvattiin usein uravaihtoehtojen pohdintojen kautta, johon osa opiskelijoista oli saanut yliopistolta koulutusta ja osa ei. Oman osaamisen tunnistamisen oppimisen kokemuksista ilmeni aineistosta vastakkaisia näkemyksiä; osa opiskelijoista koki, ettei tätä taitoa opita yliopistossa huonon palautejärjestelmän vuoksi, kuten seuraava lainaus osoittaa:

”--että mä niinku pystyn jotenki löytämään sen uudestaan, et mitkä ne mun vahvuudet on, koska mä en oo kokenu, et mul on oikeestaan mitään vahvuuksia niinku, ku miettii näit opiskeluita, et mul ei oo mitään kauheen hyviä tuloksia, et mä en sit tiedä, et onks siel vaa joku heittänyt noppaa, et ku niit arvosanoja annetaan. Siltä aina välillä tuntuu, mut että, kun ei myöskään sitä ei-positiivista ei-negatiivista palautetta tule mistään, niin sähän et tiedä miten sä pärjää, et sä oot vaan jossain semmoses niinku massassa ja sitte sä jostain Weboodista katot, et ahah, ja se on niinku se ainoo, mitä sä tiedät sun oppimisesta ja sun osaamisesta ja sun vahvuuksista.”

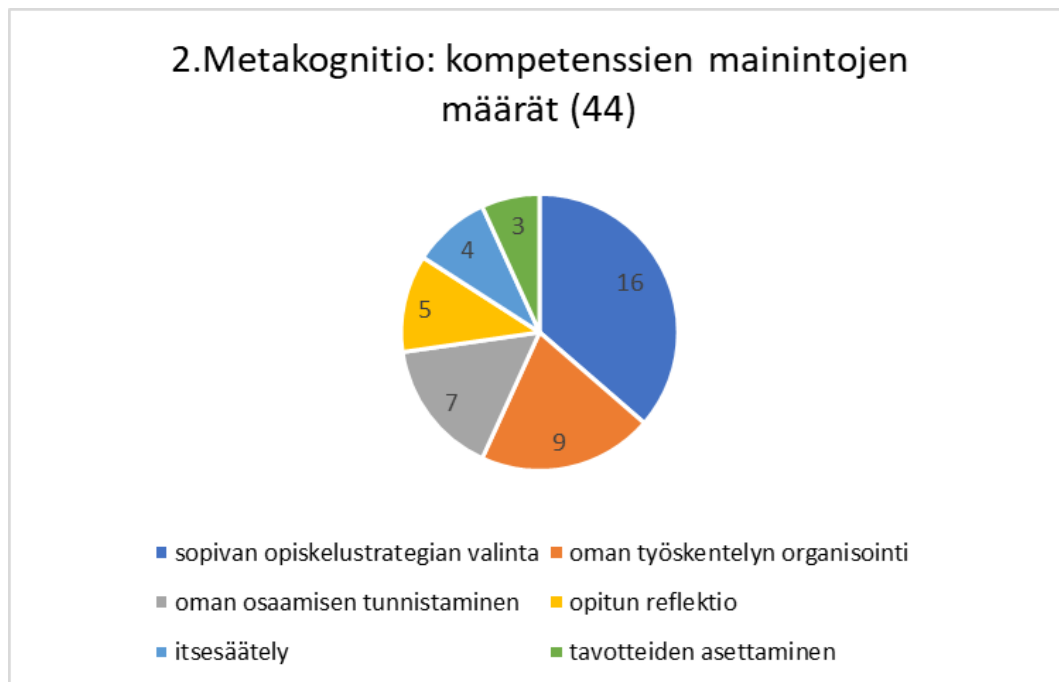
Metakognition geneerisistä kompetenssista koettiin opittavan heikoiten itsesäätelyn taitoja sekä tavoitteiden asettamista omalle työskentelylle. Tavoitteiden asettamisen vaikeus ilmeni aineistossa esimerkiksi opiskeluiden alkuaikojen muistelussa:

”Niin siihe, et oli aika vaikea hahmottaa sitä, että mitä siis niinkun se, mikä sen oppimisen tavote oikeastaan on loppujen lopuks tai, et miten niinkun, tarkotan ehkä myös ihan jotenkin semmosia hyvin niinku käytännöllisiäkin asioita, että miten asioista edetään eteenpäin---”.

Tarkemmin metakognition kompetenssiin kuuluvien taitojen jakautumista on kuvattu taulukossa 5 ja kuviossa 7.

Taulukko 5. Metakognition geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

2. Metakognitio	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	44	18
sopivan opiskelustrategian valinta	16	9
oman työskentelyn organisointi	9	8
oman osaamisen tunnistaminen	7	7
opitun reflektio	5	4
itsesäätely	4	4
tavoitteiden asettaminen	3	3



Kuvio 7. Metakognition geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/44) ja jakautuminen.

Opiskelijat kokivat *ongelmanratkaisun* geneerisistä kompetenssista oppineensa eniten tiedon soveltamista käytäntöön. Osa vastaajista kuitenkin koki, että teoreettisissa opinnoissa käytännön sovellutusten löytäminen voi olla haastavaa, miltei mahdotonta:

” No näitä teoreettisen tiedon soveltamista käytäntöön, niin se meidän teoreettinen tieto on ehkä jotenkin ollu niin paljon semmosta jotain vanhaa tekstiä, siis niinkun historiallisia kirjoituksia yms, elikkä ne ei oo niinkun mitään semmosta, mitä mä oikeestaan millään tavalla voisinkaan käyttää mun nykyisessä työssäni.”

Usein ongelmanratkaisun tiedon käytäntöön soveltamisen kuvauksissa mainittiin, että tietopohja kerrytettiin yliopistossa, mutta tiedon käytäntöön soveltaminen tapahtui työelämään siirryttäessä.

” -- No siis tottakai siin on eroo, mut siis yliopistoltahan saa sitä teoriaa, kirjoja lukemalla enimmäkseen ja työpaikalla saat sitä käytäntöä, eli niinku periaatteessa opit ihan hyvin tekemälläkin sitä, mutta on parempi, jos on joku teoreettinen pohja, jos tiedät mitä teet, --- niin on hyvä osata perustella, miksi valitset juuri tietyn vaihtoehdon kuin et osaisi perustella sitä mitenkään.”

Osa vastaajista koki myös myönteisenä sen, että yliopisto-opinnoissa oli aikaa kerryttää tätä sovellettavaa tietopohjaa. Tästä geneerisestä kompetenssista korostui myös tehtyjen ratkaisujen perustelu, mikä yleensä koettiin korostuvan esseitä ja erilaisia opinnäytteitä kirjoitettaessa. Uusien ideoiden kehittäminen sijoitui yleisyydessään keskivaiheille. Osa vastaajista koki, että yliopisto kannustaa kehittämään ja innovoimaan, mutta tällekin ilmeni muutamissa vastauksissa selkeä vastalause, jossa kritisoitiin yliopiston vanhanaikaisuutta:

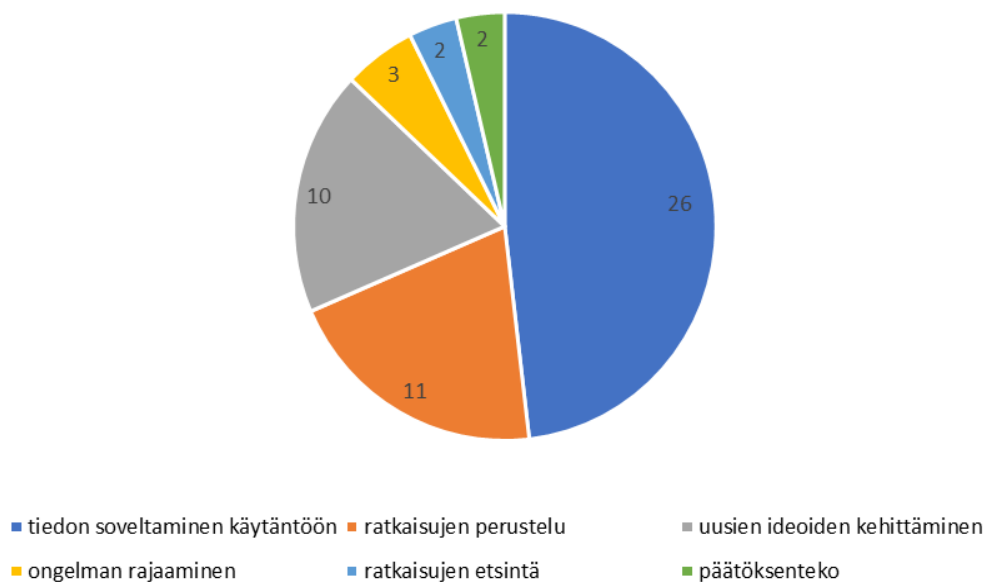
” Ja uusien ideoiden kehittäminen, niin sehän vaatii sitä, et on semmonen luova ilmapiiri, missä pystyy jotenki kokeilemaan hassujaki ajatuksia ja tai ehkä ekana ajatella mahdollisimman laajasti ja hullusti ja sit niit lähtee kaventamaan siihen mikä on mahdollista oikeesti toteuttaa, mut että se opinto, opiskelumuoto, joka yliopistolla on, nii ei ehkä mun mielestä ainakaan tolla meidän ohjelmalla, nii ei siellä varmaan oo kukaan mitään tämmösiä papereita koskaan oo nähty, et siel on tehty asiat samalla tavalla viiskyt vuotta ja mitä niitä muuttamaan, että sit mun mielest, jos tämä on ajatusmalli, niin sit ei myöskään voi sanoa, et joku opiskeluohjelma on hyvin lähellä työelämää, koska sitä se ei ole, jos ei niinku näitä asioita oteta huomioon.”

Ongelmanratkaisun geneerisen kompetenssin sisältämien taitojen jakautuminen on kuvattu tarkemmin taulukossa 6 ja kuviossa 8.

Taulukko 6. Ongelmanratkaisun geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

3. Ongelmanratkaisu	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	56	19
tiedon soveltaminen käytäntöön	26	17
ratkaisujen perustelu	11	11
uusien ideoiden kehittäminen	10	8
ongelman rajaaminen	3	3
ratkaisujen etsintä	2	2
päätöksenteko	2	2

3. Ongelmanratkaisu: Kompetenssien mainintojen määrät (56)



Kuvio 8. Ongelmanratkaisun geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/56) ja jakautuminen.

Suurin osa opiskelijoista koki oppineensa *kriittistä ajattelua* yliopisto-opintojen aikana, sillä 16 vastaajaa 20:stä mainitsi kriittisen ajattelun haastatteluaineistossa. Kriittisen ajattelun korostunein taito oli asioiden hahmotus eri näkökulmista, josta eräs vastaajista antoi seuraavan esimerkin:

”No, kyl jotenkin se, että sitä kautta kun tieto lisääntyy niin tavallaan, no tieto lisää tuskaa, ni se myös jotenkin pitää sinällään paikkansa, et mitä enemmän sä niinku ymmärrät asioita ja asiayhteyksiä, ni sitä niinku tavallaan avoimemmin sä voit niinku suhtautua uusiin asioihin, ilman et mietit vaan niinku, et persut on perseestä niin sanotusti—”.

Toiseksi korostunein taito oli kriittinen suhtautuminen tietoon, mikä ilmeni esimerkiksi opittujen asioiden kyseenalaistamisena, sekä luento-opetuksessa että teoriakirjallisuutta luettaessa. Tämä ilmeni myös haastatteluissa:

”-- et semmoisille niinku tavallaan maailmanilmiöille mihin päivittäin törmää niin nyt osaa tavallaan niinkun tarkastella niitä kriittisesti ja miettiä mikä se on se tavallaan viitekehys siinä taustalla.”

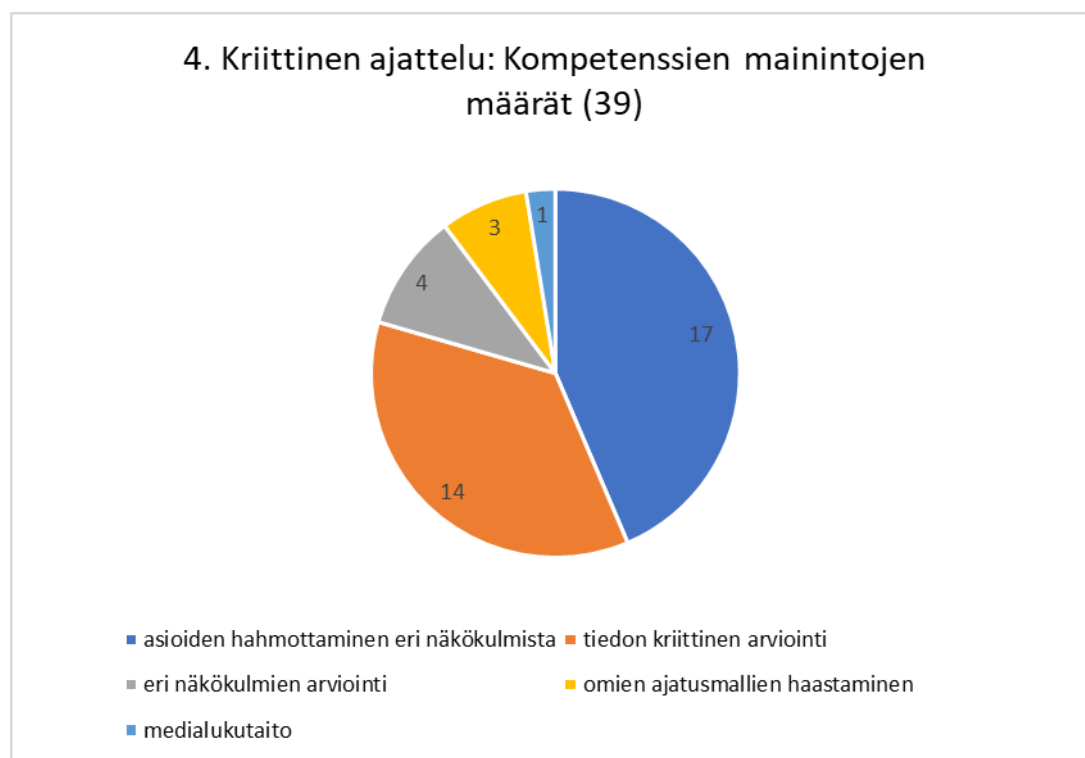
Kriittisen ajattelun geneeriseen kompetenssiin kuuluvista taidoista eri näkökulmien arviointi liittyy läheisesti tiedon kriittiseen arviointiin, mutta painotus on pikemminkin arkisissa ihmiskohtauksissa ja keskusteluissa ilmenevissä näkökulmissa, joka tuli ilmi aineistossa seuraavanlaisesti:

”Juuri se, et ei niinku usko heti kaikkea mitä sanotaan, vaan osaa niinku ottaa huomioon, et on monia näkökulmia asiaan ja monia syitä siihen, mitä sanotaan, sanotaan näin.”

Varsinaisesti oman ajattelun haastamista tai kyseenalaistamista ei mainittu usein vastaajajoukossa; vain kolme vastaajaa toi ilmi tämän taidon. Vain yksi vastaajista mainitsi kriittisen medialukutaidon vastauksessaan, mikä olikin haastatteluiden perusteella kriittisen ajattelun kompetenssin vähiten korostettu osa-alue. Kriittisen ajattelun kompetenssiin kuuluvien taitojen jakautumista on esitetty tarkemmin taulukossa 7 ja kuviossa 9.

Taulukko 7. Kriittisen ajattelun geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

4. Kriittinen ajattelu	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	39	16
asioiden hahmottaminen eri näkökulmista	17	12
tiedon kriittinen arviointi	14	10
eri näkökulmien arviointi	4	4
omien ajatusmallien haastaminen	3	3
medialukutaito	1	1



Kuvio 9. Kriittisen ajattelun geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/39) ja jakautuminen.

Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin korostunein osa-alue oli yleiset tai opiskelijan vastauksista määrittelemättömissä olevat sosiaaliset taidot yhdessä verkostoitumisen taidon kanssa. Vastauksista ilmeni, että tietyillä generalistialoilla viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisiä kompetensseja opittiin, kuten seuraava lainaus kertoo:

” ---kursseilla ainakin vuorovaikutusaitoja tarvitaan, kun siinä toimitaan niinku toisten kanssa---”.

Toisaalta jotkut vastaajista kertoivat, että heidän opiskelualoilla nämä viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeriset kompetenssit eivät olleet ollenkaan keskiössä.

20 vastaajasta 7 ei maininnut oppineensa mitään viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssia. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisiä kompetensseja mainittiin yhteensä vastaajien keskuudessa 21. Viestinnän ja vuorovaikutuksen kompetenssikuvauksissa esiintyi vahvana kokemus viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien puutteellisesta oppimisesta, ja tämä kompetenssi olikin mainintojen perusteella määrällisesti ja opiskelijajoukon keskuudessa laajuisesti vähiten korostunein kaikista opituiksi koettujen geneeristen kompetenssien pääluokista.

”-- Opinnot ovat kehittäneet yhteistyö- vuorovaikutustaitojani, nojaa ei me nyt oikeestaan olla paljon mitään yhteistyöjuttuja koulun aikana tehty. Vuorovaikutustaitoja, ei meil nyt oo myöskään ollu tääl paljon mitään tämmöstä opiskelususiaalista toimintaa. En kokis, et nää opinnot nyt millään tavalla erityisesti on tätä kehittänyt.-- ”

Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisessä kompetenssissa nousi esiin ainejärjestöjen merkitys sosiaalisten taitojen oppimisessa ja verkostojen luomisessa:

”Opinnot ovat kehittäneet yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojani nii siis tähän mun ois helppoo sanoo niinku täysin eri mieltä, ykkönen. Silleen, että kyl mä niinkun kaikki noi yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot oon jo silleen osannu ennen yliopistoo tai sitten oppinu järjestötoiminnassa, et yhtään kurssii, no okei mä kävin muutaman vapaaehtosen semmosen puheviestintäkurssin.”

Kenties yleisin tapa luoda verkostoja yliopistossa on tutustumalla opiskelukavereihin, mutta muutamat vastaajat kokivat opiskelukavereiden löytämisen ja ryhmätöiden teon haastavaksi:

” Mut sitte tohon, kehittäneet yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, nii se tais kyl mennä tonne vähän niinku pienimmälle numerolle. Mul on, Helsingin yliopistosta ei ollu hirveen hyviä kokemuksia näist tälläsist kursseista, jotka käytti ryhmätyötä hyväks. Siinä niinkun yksi ihminen teki ryhmän työt, mut mä luulen, et siin oli osittain myös se, että mä en ehkä löytäny opiskelukavereita täältä. ”

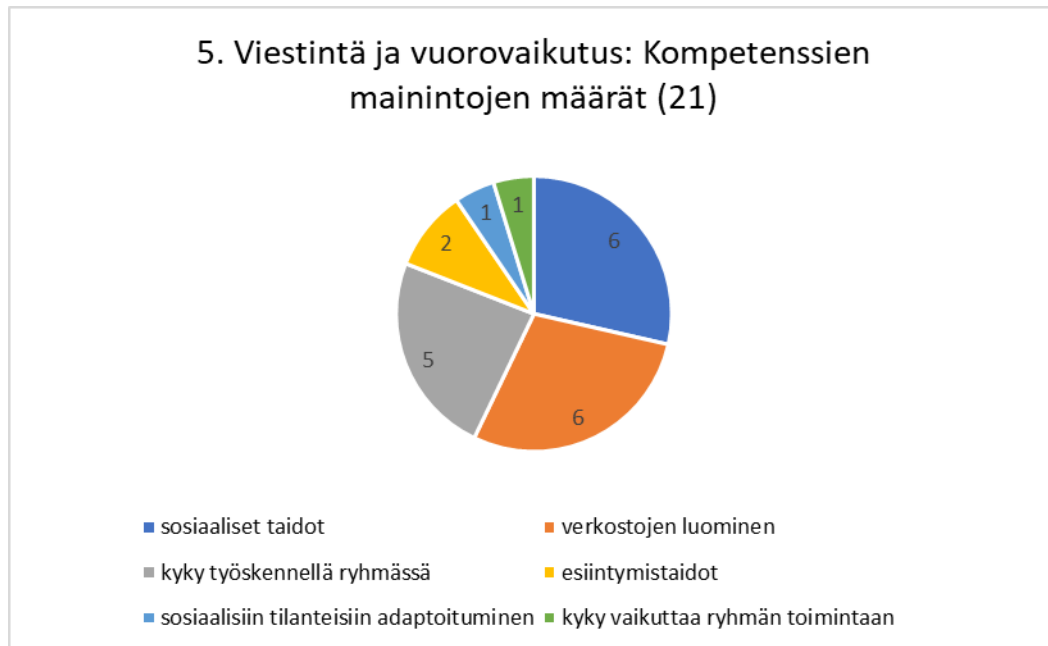
Yksi vastaaja koki, että juurikin yliopistokoulutus ja sen tarjoamat kurssit ovat auttaneet luomaan oma alan verkostoja. Muutama vastaaja koki verkostoitumista tapahtuvan harjoittelun kautta. Samaan aikaan osa vastaajista koki, ettei varsinainen formaali yliopisto-opetus tue verkostoitumista työelämään:

”--ehkä yliopisto voi sitten tarjota enemmän tälläisiä, mä en tiedä, jotain niinkun harjoittelupaikkoja opiskelijoille tai yhteistyömahdollisuuksia, et vähän kehittää tätä, tätä verkostoa, että opiskelijat, koska nyt se on itse asiassa aika lailla ainejärjestön harteilla, et niinku just olla yhteyksissä yrityksiin ja järjestää tälläisiä ekskuja ja muuta vastaavaa. Ehkä jos yliopisto tarjois vähän paremmat kontaktit siten työelämään, niin se varmasti niinku auttais.”

Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisistä kompetenssista koettiin opituksi kaikkein vähiten sosiaalisiin tilanteisiin adaptoitumisen sekä ryhmän toimintaan vaikuttamisen taitoja. Vaikka ryhmätöitä tehdään haastatteluiden perusteella Helsingin yliopistossa kohtalaisen paljon, vain kolme vastaajaa 20:stä mainitsi erityisesti oppineensa taitoja liittyen ryhmässä toimimiseen tai tiimityöskentelyyn. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin taitojen jakautumista on kuvattu tarkemmin taulukossa 8 ja kuviossa 10.

Taulukko 8. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

5. Viestintä ja vuorovaikutus	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	21	14
sosiaaliset taidot	6	6
verkostojen luominen	6	5
kyky työskennellä ryhmässä	5	3
esiintymistaidot	2	2
sosiaalisiin tilanteisiin adaptoituminen	1	1
kyky vaikuttaa ryhmän toimintaan	1	1



Kuvio 10. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/21) ja jakautumiset.

Toimintaympäristöön adaptoituminen oli mainintojen perusteella määrällisesti ja opiskelijajoukon keskuudessa laajuisesti toiseksi vähiten korostettu geneerinen kompetenssi. Toimintaympäristöön adaptoitumisesta korostunein taito oli kyky elinikäiseen oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen, ja tämän mainitsi 20 opiskelijasta 11 opiskelijaa eli vähän yli puolet haastateltavista. Osa vastaajista mainitsi halukkuuden osaamisen kehittämiseksi heränneen juuri yliopisto-opintojen myötä, kun taas osa katsoi oppimisen ja jatkuvan kehityksen olevan ikään kuin elämäntapa, joka ei rajoitu vain formaalin yliopistoympäristön tarjoamaan opetukseen:

”Mutta niin aika pitkälti nää mun opinnot on ollu kyllä myös sellasta niinku oman paikan etsimistä. Ja enkä mä sano kyllä, että se ois vielä kää loppunu. Että voi hyvin olla, että mä jossain vaiheessa niinku jatkan. Tai se on niinku hyvin semmonen realistinen vaihtoehto, tai tuntunu jo useita vuosia siltä, että ehkä tämä ei niinku ollu tässä.”

”Joo kyl mä uskoisin näin, et mul on ehkä enemmän työpaikalla niinku semmonen et mä just niinku janoon enemmän sitä oppimista, et tulis jotain uusia haasteita ja juttuja, et jollain tavalla tuntuu, et on valmis kohtaamaan ne uudet jutut ja vielä on siinä iässä, että oppii helposti, et ku vanhemmat ihmiset sanoo, et apua ei me voida ottaa joku tämmönen uus tietokoneohjelma, eihän me opita käyttää sitä tai tämmöstä, nii mul ei oo ainakaan niinku mitään semmosia ajatuksia, et ei oppis tai et vielä pystyy oppii paljon enemmän ja semmonen halu myös pysyä sillä ta-

valla sen vaikka teknisen kehityksen kärjessä, että tietää niinku, että tää on sähköposti ja sä saat sen myös puhelimeen, et mikä niinku meidän työpaikalla jos on kuitenkin jo jonkun verran iäkkäämpää tai iäkkäämpiä työntekijöitä, nii tämmöset asiat tuntuu olevan ihan hirveen vaikeita, et siin näkyy semmonen iso kuilu ja siinähan mul on etulyöntiasema, koska mä osaan nää asiat ja ne on mun niinku jotenki jokapäiväisiä juttuja ja työkaluja ja näin poispäin.”

Toiseksi eniten korostui työmarkkinoiden muutosten hahmottaminen, josta taitoja mainitsi 7 opiskelijaa 20 opiskelijasta. Näissä vastauksissa korostui myös huoli oman osaamisen suhteesta vaatimuksiin nähden:

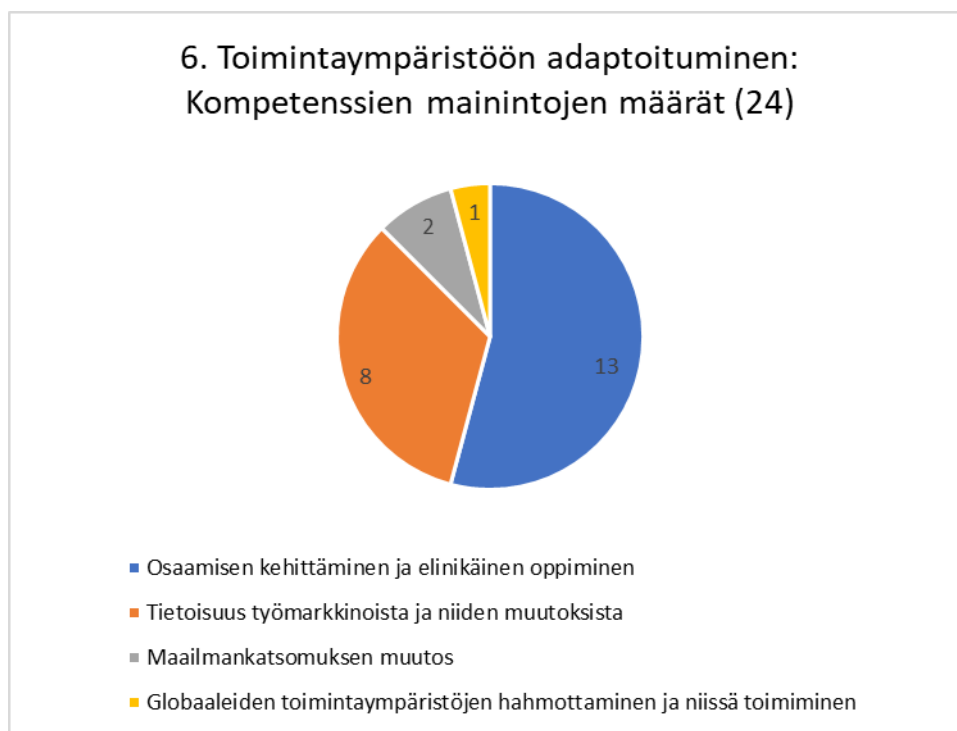
” ---pitäs olla ainakin rautanen sivuaine jossakin, josta ois oikeasti hyötyä työhaussa -- , et ei pelkällä tällä niin en mä näkis itellä pääsyä mihinkään kunnon pestiin.”

” No siis toisaalta mul on niinku, musta tuntuu, että mä osaan joitakin asioita kyllä, mut sitten mun jotenki semmonen tällä hetkellä jos vähän kattoo jotain vaikka papereita, jota mulla on kouluista, nii mun mielestä mul ei oo oikein mitään osaamista eikä mitään sen tyyppistä profiilia, mitä kukaan tuolla ulkona hakis, et toisaalta on jotenki vähän huolissaan, että just kun lähtee hakee kenties jotain työpaikkoja. Tietää, et markkinat on aika kovat ja vaatimukset on aika kovat.”

Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisen kompetenssin sisällä vähiten korostettu taito oli globaaleiden toimintaympäristöjen hahmottaminen ja niissä toimiminen. Ainoastaan yksi opiskelija nimesi taitoja tästä mainiten vieraan kielen oppimisen osana yliopisto-opiskelua sekä myös eri kulttuuriin tutustumisen vaihto-opiskelun kautta. Tarkemmin toimintaympäristöön adaptoitumiseen kuuluvien taitojen esiintymistä on eritelty taulukossa 9 ja kuviossa 11.

Taulukko 9. Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisen kompetenssin sisäisten taitojen jakautuminen.

6. Toimintaympäristöön adaptoituminen	kokonaismäärä	kuinka monta vastaajaa (x/20)
	24	16
Osaamisen kehittäminen ja elinikäinen oppiminen	13	11
Tietoisuus työmarkkinoista ja niiden muutoksista	8	7
Maailmankatsomuksen muutos	2	2
Globaaleiden toimintaympäristöjen hahmottaminen ja niissä toimiminen	1	1



Kuvio 11. Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisen kompetenssin sisäiset mainintojen määrät (x/24) ja jakautumiset.

5.1.3 Geneeristen kompetenssien oppimiskokemusten tarkastelua yksilötasolla

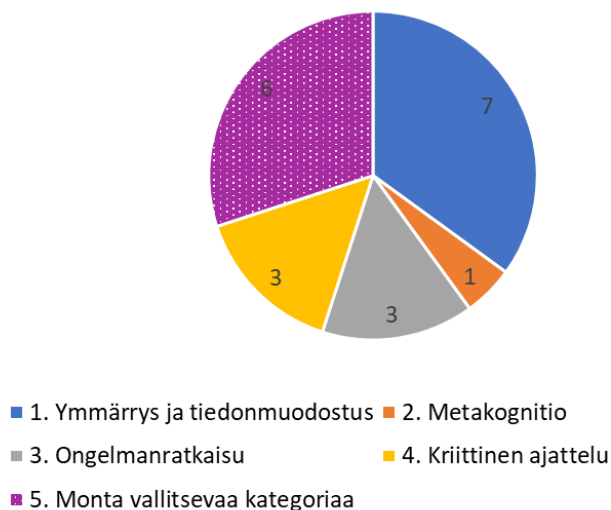
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkastelin ryhmätason lisäksi yksilötason kokemuksia yliopisto-opinnoista opituista geneerisistä kompetensseista. Vastavalmistuneiden opiskelijoiden kokemukset geneeristen kompetenssien oppimisesta erosivat laadullisesti ja määrällisesti yksilötasolla. Ne opiskelijat, jotka kuvasivat haastatteluissa määrällisesti eniten eri geneeristen kompetenssien oppimista, olivat kokeneet oppineensa myös laajimmin erilaisia geneerisiä kompetensseja. Ne opiskelijat, jotka taas kuvasivat kokemuksiaan geneeristen kompetenssien oppimisestaan määrällisesti vähiten, kuvasivat myös oppimiskokemuksiaan kuuden eri kompetenssiluokan tasolla suppeasti. Ne vastaajat joiden haastatteluista oli hahmotettavissa yli 15 geneeristen kompetenssien oppimista kuvaavaa analyysiyksikköä, nimesivät kompetensseja kaikista kuudesta geneerisestä kompetenssista; *ymmärryksestä ja tiedonmuodostuksesta, metakognitionesta, ongelmanratkaisusta, kriittisestä ajattelusta, viestinnästä ja vuorovaikutuksesta sekä toimintaympäristöön adaptoitumisesta*.

Myös yksilötason kompetenssien oppimisen tarkastelussa ilmeni hyvin ryhmätason ja analyysiyksiköiden määrien mukainen vertailu eri geneeristen kompetenssien oppimisen kokemusten yleisyydestä. Yksilötasolla kahdestakymmenestä vastaajasta eniten geneerisiä kompetensseja ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisestä kompetenssista koki oppineensa seitsemän opiskelijaa, ja tämä geneerinen kompetenssi oli myös analyysiyksiköiden mukaisten määrien ja vastaajajoukon laajuuden (20 opiskelijan keskuudessa) perusteella korostunein luokka, kuten taulukko 3 myös osoittaa. Ongelmanratkaisun sekä kriittisen ajattelun kompetenssin ilmaisi korostuneesti kummassakin kolme opiskelijaa, ja nämäkin kompetenssit olivat vertikaalisesti (mainintojen määrä analyysiyksiköittäin) ja horisontaalisesti (korostuneisuus 20 vastaajan keskuudessa) katsottuina korostuneita. Eräs poikkeus yksilötason ja vertikaalisten ja horisontaalisten tarkasteluiden välillä kuitenkin on: kun metakognition kompetenssi muodostui mainintojen perusteella määrällisesti ja opiskelijajoukon keskuudessa kolmanneksi korostuneimmaksi kompetenssiksi heti ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen sekä ongelmanratkaisun geneeristen kompetenssien jälkeen, yksilöitä vertailtaessa

sen korostuneisuus sijoittuu vasta kriittisen ajattelun jälkeen. Metakognition kompetenssia haastatteluvastauksissa korosti eniten vain yksi vastaaja. Kukaan yksittäinen opiskelija ei kokenut kahden vähiten korostetun kompetenssin vertikaalisesti ja horisontaalisesti tarkasteltuna (viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä toimintaympäristöön adaptoitumisen) yksinään olevan analyysiyksiköiden perusteella korostunein yliopisto-opinnoissa opittu kompetenssi. Yleisesti ottaen yksilötason tarkastelu on linjassa määrällisten ja vastaajajoukon laajuisten tarkasteluiden kanssa.

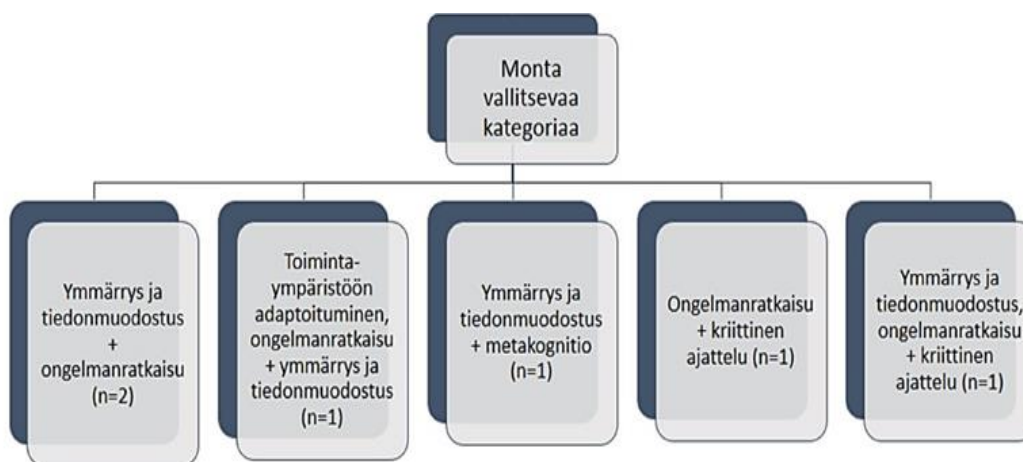
Yksilötason tuloksia vertaillen kiinnitin huomiota korostuneisiin kompetensseihin eli siihen, mitä geneerisiä kompetensseja yksittäinen opiskelija mainitsi oppineensa. Tämä on esiteltynä kuviossa 12.

Opiskelijoiden (n=20) henkilökohtaisten kompetenssi- kuvaajien korostuneimmat geneeriset kompetenssit



Kuvio 12. Yksilötason tarkastelussa korostuneimmat kompetenssikategoriat.

Mielenkiintoinen löydös on se, että kuusi vastaajaa kahdestakymmenestä ei maininnut vain yhtä kompetenssia korostetusti haastatteluissaan. Nämä opiskelijat siis kokivat oppivansa monipuolisesti geneerisiä kompetensseja, ja näiden opiskelijoiden korostamat kompetenssien yhdistelmät ovat esitettynä kuviossa 13.



Kuvio 13. Geneeristen kompetenssien jakautuminen niillä opiskelijoilla, joilla esiintyi monta korostuneinta kompetenssia.

1. Ymmärrys ja tiedonmuodostus

Kahdestakymmenestä opiskelijasta seitsemällä ymmärrys ja tiedonmuodostus korostui haastatteluissa. Ne 13 opiskelijaa, joilla ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisiä kompetensseja esiintyi eniten (tai oli koettu opittavan eniten ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisiä kompetensseja yhdessä joidenkin muiden geneeristen kompetenssien kanssa), olivat usein samanaikaisesti myös kokeneet oppineensa ongelmanratkaisua; tätä kompetenssia esiintyi heidän vastauksissaan toiseksi eniten (8). Ne opiskelijat, jotka korostivat ymmärrystä ja tiedonmuodostusta mainitsivat haastatteluissa lukuteknikoihin ja tiedonhakuun liittyviä asioita. Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisiä kompetensseja vastauksissaan korostaneet opiskelijat korostivat samalla myös kriittistä ajattelua haastatteluvastauksissaan. Eräs opiskelija esimerkiksi kritisoi tiedekunnan opetuksen ”ylikriittisyyttä”, sillä samaan aikaan ei hänen mukaansa tarjota näkökulmia siihen, kuinka ongelmia voitaisiin ratkoa. Kritiikki ilmeni kummankin näiden opiskelijan vastauksissa sekä opintosuunnan opetuksen kritisointina, että kuvauksina siinä, kuinka yliopisto-opetus on auttanut haastamaan omia näkökulmia. Sellaisille opiskelijoille, jotka korostivat ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen rinnalla metakognition kompetenssia oli yhteistä se, että he kuvailivat oppineensa yliopistossa teoreettisia taitoja ilman konkretiaa. He käyttivät metakognitiivisia taitojaan joustavasti opiskelussaan, ja monet kokivatkin pärjäävänsä hyvin opinnoissaan. Nämä opiskelijat olivat kuvaustensa perusteella löytäneet itselleen

sopivimman opiskelustrategian ja kaikki myös kuvasivat refleктоivansa oppimistaan ja opittuja asioita omakohtaisella tasolla. Nämä opiskelijat myös kertoivat yhdistelevänsä tietoa suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

2. Ongelmanratkaisu

Ongelmanratkaisun analyysiyksiköiden määrien perusteella keskeisimmäksi määritti kolme opiskelijaa 20:stä. Jos lasketaan mukaan nekin viisi opiskelijaa, jotka määrittivät ongelmanratkaisun keskeiseksi yhdessä muiden geneeristen kompetenssien kanssa, ongelmanratkaisua korostaneiden määrä on kokonaisuudessaan kahdeksan opiskelijaa. Yleisimpiä rinnakkaisia geneerisiä kompetensseja oli näillä opiskelijoilla kriittinen ajattelu, metakognitio sekä ymmärrys ja tiedonmuodostus. Ne opiskelijat, jotka korostivat haastatteluissaan sekä ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kompetensseja että ongelmanratkaisua, kertoivat yliopisto-opetuksen merkityksen näyttäytyvän siinä, että yliopisto oli heidän mielestään hyvä ympäristö rakentaa pohjatietoa tulevaisuuden haasteisiin. Nämä opiskelijat kuvasivat monia haasteita tai ongelmia, joita he olivat ratkoneet tietoa hankkien tai sitä soveltaen. Esimerkiksi yhtä vastaajaa arvelutti tuleva työllistyminen, joten hän meni seminaariin kuuntelemaan samalta alalta valmistuneiden kertomuksia työelämäpoluista. Toinen vastaaja kertoi osaavansa soveltaa kirjoittamisen tyyliään eri yleisölle kirjoitettaessa. Tämän kompetenssin vastaajat puhuivat tiedon jäsentelystä ja ”haltuunotosta” ja he olivat kertomustensa perusteella taipuvaisia etsimään ratkaisuja opinnoissaan. Ratkaisukeskeisyyden lisäksi myös opitun tiedon soveltaminen käytäntöön ja sen pohtiminen, miten yliopistossa opittuja asioita voisi hyödyntää työelämässä, näyttäytyi vahvana näiden opiskelijoiden keskuudessa. Jokainen vastaaja koki opinnoissaan tärkeäksi sen, että tiedot olisivat sovellettavissa työelämään. Opiskelijat usein myös korostivat haluavansa kehittää osaamistaan vielä pidemmälle, mutta muutama opiskelija myös kertoi, että palautteen puute opetushenkilökunnalta haittasi kehittymistä. Muutamilla opiskelijoilla käytännöllisyys ilmeni myös kuvauksina suunnitelmallisuudesta ja ajankäytön hallinnasta. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että ongelmanratkaisua korostaneet opiskelijat suhtautuivat myös yliopistokoulutuksen merkityksiin käytännönläheisesti; muutama opiskelija halusi valmistua yli-

opistosta taatakseen asemansa työmarkkinoilla. Ongelmanratkaisua ja metakognitiota vastauksissaan korostava opiskelija kuvaa haastatteluissaan erilaisia geneerisiä kompetensseja, kuten järjestelmällistä otetta, aikatauluttamista ja teorian soveltamista käytäntöön. Tällä opiskelijalla ovat kuitenkin kehittyneet vielä vahvemmin vastauksien perusteella itsesäätelyn taidot, ja tästä esimerkkinä hän kuvaa opiskelunsa olevan jopa ”itseä ruoskivaa”. Lisäksi vastauksissa painottui oman osaamisen tunnistaminen ja tarkastelu suhteessa työelämän vaatimuksiin. Hän kuvaa löytäneensä opiskeluunsa itselleen sopivat oppimisen strategiat ja kuvaa suosivansa niitä kursseja, joissa on konkreettista tekemistä. Tällekin opiskelijalle osaamisen kehittäminen edelleen oli tärkeää.

3. Kriittinen ajattelu

Kriittisen ajattelun analyysiyksiköiden määrien perusteella keskeisimmäksi määritti neljä opiskelijaa 20:stä. Jos lasketaan mukaan nekin kaksi opiskelijaa, jotka määrittivät kriittisen ajattelun keskeiseksi yhdessä muiden geneeristen kompetenssien kanssa, kriittistä ajattelua korostaneiden opiskelijoiden määrä on kokonaisuudessaan kuusi opiskelijaa. Vaikka kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu esiintyvät usein yhdessä, oli vastaajajoukossa neljä opiskelijaa, jotka olivat kokeneet oppineensa yliopistokontekstissa ongelmanratkaisua ilman kriittistä ajattelua. Lisäksi oli yksi opiskelija, joka oli kokenut oppineensa kriittistä ajattelua ilman ongelmanratkaisua. Metakognition yhteys kriittiseen ajatteluun näyttäytyy myös selkeänä; kaikki kriittistä ajattelua omien kokemuksien perusteella oppineet olivat kokeneet oppineensa myös metakognition kuuluvia geneerisiä kompetensseja. Ongelmanratkaisun ja metakognition lisäksi yleinen kompetenssi kriittistä ajattelua korostaneiden keskuudessa oli ymmärrys ja tiedonmuodostus. Mielenkiintoinen löydös oli, että lähes ne kaikki 16 opiskelijaa, jotka olivat jossain määrin kokeneet oppineensa kriittistä ajattelua yliopistokontekstissa, olivat kokeneet oppineensa myös ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisistä kompetensseista geneerisiä kompetensseja yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta, joka oli kokenut oppineensa kriittistä ajattelua ilman yhtäkään mainintaa ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kompetenssin mukaisista taidoista.

Kriittistä ajattelua vastauksissaan korostaneilla opiskelijoilla korostuivat haastatteluissa myös metakognitio ja ongelmanratkaisu. Heistä kaikki kokivat oppineensa sopivien opiskelustrategioiden valintaa ja heistä kaikki ilmensivät vastauksissaan myös itsesäätelyn taitoja opiskelussaan. Nämä opiskelijat painottivat vastauksissaan vahvasti kriittisyyttä ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista, joita he kokivat yliopistossa opetettavan hyvin. Nämä opiskelijat korostivat myös spesifimmin eri näkökulmien ja teoreettisten viitekehysten arvioimista kriittisesti opiskelussaan ja he pyrkivät tarkastelemaan perimmäisiä motiiveja viestinnän taustalla. Sellaiset kriittistä ajattelua korostaneet opiskelijat jotka korostivat oppineensa myös ongelmanratkaisua, olivat haastatteluiden perusteella hyvin työelämäorientoituneita opiskelussaan ja kaikki nämä vastaajat olivat työssäkäyviä. Työelämäorientoituneisuus tuli ilmi esimerkiksi vastaajien kuvauksissa siinä, kuinka opinnoista etsitään hyötyä työelämäänsä tai kuinka voidaan valita lisäopintoja suuntaamaan omaa ammattiaan, mikäli silloinen urasuuntautuminen ei vaikuta enää mielenkiintoiselta. Kaikki vastaajat korostivat opitun linkitystä käytäntöön, ja opiskelijoille oli tärkeää, että yliopistossa opittua voisi hyödyntää työelämässä. Eräs opiskelija kuvasi tehneensä päätöksen opiskeltavasta alasta sen perusteella, missä hän oli jo valmiiksi hyvä, mikä myöskin voisi ilmentää käytännölläisyyttä. Pari vastaajaa korosti harjoittelun merkitystä korkeakouluopinnoissa, sillä näin pääsee testaamaan opittua käytäntöön ja tarkastelemaan itse onko alalle soveltuva. Kriittistä ajattelua haastatteluissaan korostaneet opiskelijat kokivat oppineensa myöskin asioiden perustelua ja kriittisyyttä sekä eri näkökulmien hahmottamista ja punnitsemista. He esimerkiksi kertoivat pohtivansa motiiveja sanottujen viestien taustalla sekä sitä, miksi esimerkiksi joistain teorioista on alettu ajatella ajan saatossa toisin.

Ainoastaan yhdellä vastaajalla 20 vastaajasta ilmeni keskeisimpänä kompetenssina *metakognitio* eli vain yksi vastaaja mainitsi haastatteluiden perusteella oppineensa korostetusti taitoja tästä geneerisestä kompetenssista. Vaikka metakognitiiviset kompetenssit olivat runsaasti mainittuina haastatteluissa, yleisemmin metakognitio mainittiin usein muiden geneeristen kompetenssien ohella tai niihin liittyneenä, eli metakognitiivisten kompetenssien rooli oli kenties muita kompetensseja ja opiskelua tukevaa.

5.1.4 Yhteenvetoa

Määrällisesti mainintojen perusteella tarkasteltuna ryhmätasolla opittiin eniten ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kompetenssin mukaisia taitoja ja opiskelijajoukon laajuisesti opittiin ryhmätasolla eniten taitoja ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen sekä ongelmanratkaisun geneerisistä kompetensseista. Vähiten mainintojen perusteella sekä määrällisesti että laajuisesti opittiin geneerisiä kompetensseja viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista.

Yksilötasolla vastauksissa painottuivat ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen, ongelmanratkaisun ja kriittisen ajattelun geneeriset kompetenssit. Ymmärrystä ja tiedonmuodostusta korostaneiden opiskelijoiden vastauksissa korostui tiedon yhdistely suuremmiksi kokonaisuuksiksi, tiedon konstruktio ja opiskelutekniikoihin liittyvät asiat. Ongelmanratkaisua korostaneiden vastauksissa korostuivat ratkaisukeskeisyys ja halu soveltaa opittua käytäntöön. Kriittistä ajattelua korostaneet opiskelijat painottivat teorioiden ja omien näkökulmien kriittistä tarkastelua.

5.2 Työuran alussa kaivatut geneeriset kompetenssit

Seurantakyselyn avovastauksista, joissa näiltä samoilta 20 opiskelijalta kysyttiin sitä, mitä taitoja he jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoistaan työuralle siirtymistä ajatellen, pystyttiin erittelemään 31 kaivattua kompetenssia. Kukin opiskelija mainitsi 1-4 keskeistä kompetenssia.

5.2.1 Tulosten tarkastelua ryhmä- ja yksilötasolla

Analysoin sitä, mitä geneerisiä kompetensseja ensimmäisen tutkimuskysymyksen aikoihin haastatteluun osallistuneet 20 opiskelijaa jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoistaan. Tulokset ovat esitettynä taulukossa 10. Eri kompetensseja (*1.ymmärrys ja tiedonmuodostus, 2.metakognitio, 3.ongelmanratkaisu, 4.kriittinen ajattelu, 5.viestintä ja vuorovaikutus, 6. toimintaympäristöön adaptoituminen*) voitiin tarkastella sen perusteella, mitä geneerisiä kompetensseja kaivattiin korostuneesti. Kävi ilmi, että ne geneeriset kompetenssit, joita koettiin opittavan

opiskeluaikoina vähiten, olivat nyt eniten kaivattujen joukossa, eli nämä 20 opiskelijaa kokivat yleisimmin kaivanneensa eniten viestinnän ja vuorovaikutuksen sekä toimintaympäristöön adaptoitumisen kompetenssiin kuuluvia taitoja. Toisin sanoen, kysyttäessä opiskelijoilta mitä he jäivät kaipaamaan opinnoiltaan, kävi ilmi, että kaikissa vastauksissa ilmeni kaipuu ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kahteen ryhmätasolla vähiten korostuneeseen geneeriseen kompetenssiin.

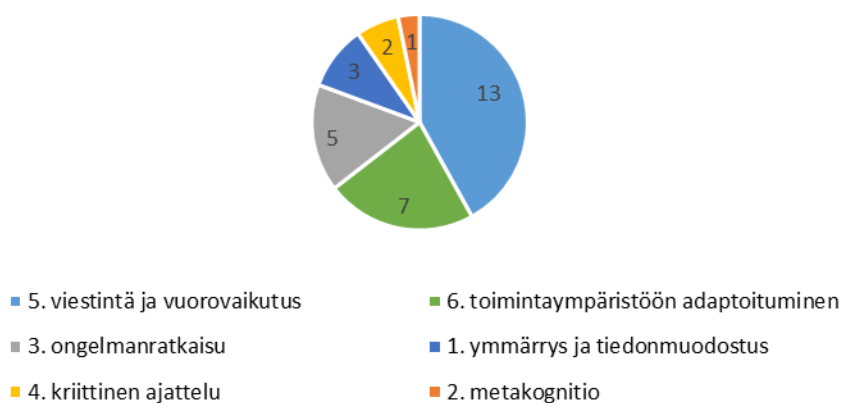
Vastauksissa painottui laadullisesti viestinnän ja vuorovaikutuksen kompetenssien kaipuu ja myös määrällisesti tarkasteltuna voitiin huomata, että 42 % liittyi viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien oppimisen kaipuuseen ryhmätasolla analyysiyksiköittäin laskettuna, kuten kuvio 14 osoittaa. Lisäksi tämän geneerisen kompetenssin kaipuu sai korostetun roolin vastauksissa yksilötasolla, sillä 11 vastaajaa kahdestakymmenestä jäi kaipaamaan viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisiä kompetensseja, mutta tämä geneerinen kompetenssi mainittiin analyysiyksiköittäin tarkasteltuna 13 kertaa. Näin ollen siis muutama opiskelija mainitsi tämän saman kompetenssin kaipuun enemmän kuin kerran. Kyselylomakevastauksissa kävi ilmi, että vähiten jäätiin kaipaamaan metakognition, kriittisen ajattelun sekä ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen luokkiin kuuluvia geneerisiä kompetensseja. Ongelmanratkaisua jäätiin kaipaamaan kohtalaisesti, vaikka haastatteluaineistojen perusteella sitä oltiin aiemmassa vaiheessa koettu opittavan opiskelijajoukon keskuudessa eniten yhdessä ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneeristen kompetenssien kanssa. Ryhmätason tarkastelut analyysiyksiköiden määrien mukaan on esitettyinä taulukossa 10 ja visuaalisemmin kuviossa 14.

Taulukko 10. Kaivattujen geneeristen kompetenssien määrät ja laajuudet opiskelijajoukossa.

Mitä geneerisiä kompetensseja oltiin kaivattu?	Mainintojen määrä (x/31)	Mainintojen laajuus (x/20)
5. viestintä ja vuorovaikutus	13	11
6. toimintaympäristöön adaptoituminen	7	7
3. ongelmanratkaisu	5	5
1. ymmärrys ja tiedonmuodostus	3	3
4. kriittinen ajattelu	2	2
2. metakognitio	1	1

Kuvio 14. Opinnoista kaivattujen geneeristen kompetenssien määrälliset suhteet.

Kaivattujen geneeristen kompetenssien maininnat (31)



Mikäli tarkastellaan kaivattuja geneerisiä kompetensseja spesifimmin, käy ilmi, että eniten analyysiyksiköiden määrien perusteella kaivatusta *viestinnän ja vuorovaikutuksen* geneerisestä kompetenssista jäätin kaipaamaan neljää eri taitoa. Eniten vastaajat olisivat mielestensä tarvinneet verkostoitumisen taitoja, kuten eräs vastaajista luonnehti:

”-- olisin mielelläni tehnyt enemmän yhteistyötä potentiaalisten työnantajien kanssa. Työharjoittelu oli erittäin tärkeä osa opintoja, mutta joitakin tehtäviä ja kursseja olisi varmasti voinut suorittaa yhteistyössä eri yritysten kanssa ilman, että akateeminen vapaus kärsisi.”

Toiseksi eniten analyysiyksiköiden määrien perusteella vastaajat kaipaivat esiintymistaitoja, ja pari vastaajaa mainitsi, kuinka markkinointi ja itsensä markkinointi olisi ollut tärkeää työelämän kannalta. Kyvystä vaikuttaa ryhmän toimintaan vastaajat jäivät kaipaamaan erityisesti johtamis- ja neuvottelutaitoja. Kyky työskennellä ryhmässä mainittiin yleisten ryhmätyötaitojen yhteydessä. Tarkemmat mainintojen määrät ovat esitettyinä taulukossa 11.

Taulukko 11. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisistä kompetenssista kaivatut taidot.

Viestintä ja vuorovaikutus (13)	
Mitä kaivattiin?	maininnat
verkostojen luominen	5
esiintymistaidot	4
kyky vaikuttaa ryhmän toimintaan	3
kyky työskennellä ryhmässä	1

Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisistä kompetenssista oltaisiin toivottu yliopistosta opittavan kahta asiaa: tietoisuutta työmarkkinoista ja niiden muuttumisesta (viisi mainintaa) sekä muuttuvien toimintaympäristöjen hahmottamista ja niissä toimimista (kaksi mainintaa). Konkreettisemmin näistä taidoista nousi esiin kaksi asiaa. Ensinäkin yliopisto-opinnoilta oltaisiin kaivattu realistista kuvaa työllistymistilanteesta, kuten seuraavat lainaukset osoittavat:

”--Totuudenmukaisempaa kuvaa alan työtilanteesta ja rohkaisua hakea omia urapolkuja ja erilaisia valintoja.”

”Jälkeenpäin olen löytänyt itseni välillä pohtimasta yllättävänkin kriittisesti opetusharjoittelujaksoja: normaalikoulujen arki on loppujen lopuksi aika kaukana riivikoulun arjesta. Rosoisuus, arkihuolet ja haasteet uupuvat auskultoijan norssi-arjesta kokonaan, ja shokki lähiökouluun työllistyttyä voi olla suurempi kuin mitä olisi osannut kuvitella.”

Toiseksi vastaajat kaipasivat muuttuvien toimintaympäristöjen hahmottamisen ja niissä toimimisen näkökulmasta spesifimmin teknologiaosaamista. Mielenkiintoinen havainto oli, että työllistymistilanteen ja urapolkujen yhteydessä valmistuneet opiskelijat käyttivät usein realistisuuden kaipuuseen viittaavia termejä. Kenties opiskelijat jossain määrin kokevat, että yliopistolla olisi ollut tietoa työllistymiseen liittyen mutta tätä tietoa ei tuoda jostain syystä esiin opiskelijoille, sillä opiskelijat kuvaavat kaivanneensa opinnoistaan:

”Totuudenmukaisempaa kuvaa alan työtilanteesta ja rohkaisua hakea omia urapolkuja ja erilaisia valintoja.”

”Enemmän käytännön tietoa työllistymisen mahdollisuuksista.”

Ongelmanratkaisu mainittiin kaivattujen geneeristen kompetenssien vastauksissa viisi kertaa, ja kaikki nämä maininnat liittyivät tiedon soveltamiseen käytäntöön. Opetukselta oltaisiinkin toivottu enemmän käytännönläheisyyttä ja työelämälähtöisyyttä, kuten yksi vastaaja toteaa:

”--Enemmän kosketuksia yliopiston jälkeiseen elämään, opitun soveltamista käytäntöön. Tosielämässä tilanteet ovat mutkikkaampia kuin teoriassa. Opinnot olisivat voineet valmistaa paremminkin työelämään.”

Ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisestä kompetenssista kaivattiin kolme kertaa kykyä muodostaa kokonaisuuksia. Työelämässä hallittavat asiakokonaisuudet voivat olla vastaajien mukaan laajoja ja asioita tulisi osata yhdistellä monipuolisilla tavoilla. Eräs opiskelija on hakeutunut avoimeen yliopistoon lisäopintoihin saadakseen enemmän tietoa hänen työelämässään tarvitsemistaan aiheista. Eräs vastaaja kuvaa kokonaisuuksien muodostamisen kaipuuta näin:

”Tuntuu, että oma osaamiseni on hyvin kapea-alaista, kun taas monissa työtehtävissä edellytetään moniosaamista.”

Kriittisen ajattelun geneerisestä kompetenssista mainittiin kaksi kaivattua taitoa; eri näkökulmien hahmottamista sekä niiden arviointia. Eräs vastaajista olisi toi-

vonut opinnoissaan opittavan aitoa argumentaatiota ja diplomaattisia selviytymiskeinoja niihin tilanteisiin, joissa asioista ollaan erimielisiä. Toinenkin vastaaja kertoi, että asioiden aito kriittinen kyseenalaistaminen jäi uupumaan ja asioista ei kenties aina uskalleta olla ääneen eri mieltä kuin opettajat, jotka saattavat edustaa esimerkiksi jotain tiettyä teoreettista koulukuntaa opetuksessaan. Ilmiötä kuvattiin näin:

”--keskustelevampi ilmapiiri, mahdollisuus kyseenalaistaa asioita oppiaineesta vastaavan henkilön mielipiteistä/edustamasta "koulukunnasta" huolimatta”.

Metakognitio mainittiin kaivatuista geneerisistä kompetensseista vain kerran puhuttaessa projektihallinnan taitojen kaipuusta yliopisto-opetuksessa, ja tämän maininnan päättelin kuuluvan oman työn organisoinnin taitoon.

Mielenkiintoinen havainto varsinaisten geneeristen kompetenssien ulkopuolelta on se, että neljä vastaajaa eli viidesosa tämän tutkimuksen vastaajista olisi toivonut keskustelevampaa kulttuuria yliopiston opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden välille. Entisten opiskelijoiden vastauksista erittyi selkeänä ajatus, jossa henkilökunnan ja opiskelijoiden välillä on kuilu, ja opiskelijan on vaikeaa saada ohjausta opintoihinsa:

”Enemmän keskustelua; ajatuksien ja näkökulmien jakoa ja niistä keskustelua. Eli siis argumentointitaitoa, esittelytaitoa ja eriävien mielipiteiden ilmaisu diplomaattisella tavalla. Opettajien tuki opinnoissa. Esim. että opettaja/ ohjaaja on paikalla silloin kun hänelle on varattu ohjausaika olisi ihan kiva alku. Opinnot olisivat sujuneet paljon helpommin jos en olisi jatkuvasti ollut ärsyyntynyt yliopiston byrokratiaan.”

”--Ja just ehkä kans se, että joskus tuntuu, että opettajilla on luultavasti niin paljon kaikkea muuta tekemistä ja omat tutkimuksensa ja näin poispäin, et ne ei oikein ehdi panostaa siihen, ei opetukseen, ei tenttien lukemiseen kautta korjaamiseen, eikä siihen niinkun opinto-ohjaamiseen tai muuhun työn ohjaamiseen.”

” Opiskelijan ohjauksessa olisi ollut toivomisen varaa, jos perusopintojen keskiarvo on alle kaksi niin silloin olisi ehkä syytä ottaa opiskelija puhutteluun ja kysyä mitä hän oikeasti haluaa.”

Kaksi vastaajaa koki, ettei opetushenkilökuntaa kiinnosta kohdata opiskelijoita ja että yhteistyö opettajien kanssa oli tästä syystä haastavaa. Yleistä opintojen ohjausta ja tukea valintojen tekemiseen jäätin kaipaamaan; nämä asiat tulivat vastauksissa esiin viisi kertaa eri opiskelijoiden ilmaisemina eli noin neljäsosa entisistä opiskelijoista koki saatavan tuen ja ohjauksen olevan puutteellista opetushenkilökunnan taholta.

5.2.2 Yhteenvetoa

Ryhmätasolla tarkasteltuna opinnoista jäätin kaipaamaan eniten geneerisiä kompetensseja ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla vähiten mainintojen perusteella opituksi koetuista geneerisistä kompetensseista eli viestinnästä ja vuorovaikutuksesta sekä toimintaympäristöön adaptoitumisesta. Vähiten mainintojen perusteella jäätin kaipaamaan metakognition geneeriseen kompetenssiin liittyviä taitoja. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla eniten opiskelijoiden keskuudessa yhdessä ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kanssa opituksi koettua ongelmanratkaisua jäätin kaipaamaan kolmanneksi eniten.

Yksilötason tarkastelussa huomattiin, ettei yksilöiden oppimaksi kokemillaan kompetensseilla ollut laadullisia yhteyksiä kaivattujen kompetenssien suhteen, vaan yksilötasolla kaivattiin ryhmätasollakin vähiten opituiksi koettuja kompetensseja eli viestintää ja vuorovaikutusta ja toimintaympäristöön adaptoitumista.

5.3 Yliopisto-opiskelijoiden valmistumisen jälkeen kohtaamat haasteet

Opiskelijat vastasivat myös kyselylomakkeessa esitettyihin kysymyksiin koskien heidän kokemiaan haasteita valmistumisen jälkeen. Kukin vastaaja nimesi 0-3 haastetta. Viidellätoista vastaajalla kaikki haasteet liittyvät työelämään, joten vaihtaisi siltä, että he ovat päässeet alkuun työurillansa. Yksi vastaaja jätti tosin tässä vaiheessa tyhjän vastauksen, mikä osaltaan hieman häiritsee tulosten tulkintaa. Tämä vastaaja oli kuitenkin ilmeisesti päätenyt työelämään taustatietoineiston perusteella, joten kenties hän ei vain ollut kokenut haasteita työelämässä. Kaksi vastaajista totesivat, että he eivät ole päässeet töihin valmistumisensa jälkeen tai että itse työllistyminen on ollut haastavinta.

Kvantitatiivinen tausta-aineisto paljastaa, että kahdestakymmenestä opiskelijasta 17 eli 85 % olisi työllistynyt kevään 2016 aineistonkeruukertaan mennessä eli kolme vuotta valmistumisensa jälkeen. Näistä 11 eli 55% oli päätenyt oman alansa mukaiseen akateemiseen työhön, kaksi muun alan akateemiseen työhön ja neljä muuhun työhön. Muutama kuitenkin näistä vastaajista kertoi haasteelliseksi elementiksi työn epävarmuuden tai pätkittäisyyden, joka tulee ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa.

5.3.1 Tulosten tarkastelua ryhmä- ja yksilötasolla

Valmistuneet opiskelijat (n=20) nimesivät yhteensä 23 haastetta. Suurin osa haasteista liittyi valmistuneiden opiskelijoiden hallitsemien kompetenssien ja työelämän vaatimusten ristiriitaiseen kohtaamiseen. Tämän vuoksi, kun tarkastellaan haasteiden laatua, voidaan käyttää ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä käytettyä analyysikehikkoa (kts. luku 4.4) eri kompetenssiluokista, mutta näiden lisäksi oli joitain sellaisia haasteita, jotka eivät suoraan soveltuneet näihin kategorioihin. Nämä ovat taulukossa nimettynä kohtaan ”yleisemmällä tasolla olevat työelämään liittyvät haasteet”. Esittelen nämä haasteet tämän luvun lopuksi. Mielenkiintoinen havainto oli se, että ensimmäisen tutkimuskysymyksen opiskelijoiden kokemusten perusteella hyvin opittuun kriittisen ajattelutavan

omaksumiseen ei enää valmistumisen jälkeen kuvattu liittyvän haasteita. Haasteiden kokemukset ovat esitettynä analyysiyksiköiden määrien mukaan taulukossa 12.

Taulukko 12. Valmistuneiden yliopisto-opiskelijoiden kokemat haasteet.

Opiskelijoiden kokemat haasteet (23) valmistumisen jälkeen	
5. viestintä ja vuorovaikutus	8
7. yleisemmällä tasolla olevat työelämään liittyvät haasteet	6
2. metakognitio	3
6. toimintaympäristöön adaptoituminen	3
1. ymmärrys ja tiedonmuodostus	2
3. ongelmanratkaisu	1

Taulukosta 12 voidaan havaita, että ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haastatteluiden analyysiyksiköiden määrien perusteella ryhmätasolla heikoiten opituksi koettu, ja toisessa tutkimuskysymyksessä ryhmätasolla eniten kaivattu, kompetenssi eli *viestintä ja vuorovaikutus* näyttäytyy kaikkein haastavimpana asiana valmistumisen jälkeen työelämässä oleville entisille opiskelijoille. Taulukossa 13 esitetään tarkemmin, mitkä taidot tästä kompetenssista ilmenivät haasteina. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisistä kompetenssista eniten haasteita aiheutti ryhmässä työskentely yleisesti sekä vaikuttaminen ryhmän toimintaan, vaikkakin toisen tutkimuskysymyksen analyysien perusteella vaikuttaisi siltä, että verkostoitumista ja esiintymistä olisi haluttu opetettavan lisää yliopistopinnoissa. Vastaajat esimerkiksi kuvasivat, kuinka vaikeaa on saada erimieliset ihmiset silti työskentelemään yhteisen tavoitteen eteen. Yleinen adaptoituminen vaikeisiin sosiaalisiin tilanteisiin koettiin myös haastavana parin vastaajan mielestä:

”Vaikeita esimiehiä. Esimerkiksi on toivottu asioita joita ei voi toteuttaa, on kielletty julkaisemasta tuloksia jotka eivät mairittele rahoittajaa ja on omittu tekemääni työtä ja esitelty omana.”

”Välillä päivänselvistä asioista on väännettävä useaan kertaan. Työn luonteen vuoksi en voi avata asiaa enempää.”

Toisessa tutkimuskysymyksessä eniten kaivatut taidot viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisistä kompetenssista eli esiintyminen ja verkostoituminen olivat tässä yhteydessä sijoittuneet vasta ryhmätyöskentelyn teemojen jälkeen.

Taulukko 13. Haasteet viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisistä kompetenssista.

Viestintä ja vuorovaikutus (8)	
Mitä haasteita?	maininnat
kyky vaikuttaa ryhmän toimintaan	2
kyky työskennellä ryhmässä	2
sosiaalisiin tilanteisiin adaptoituminen	2
verkostojen luominen	1
esiintymistaidot	1

Metakognitioon ja toimintaympäristöön adaptoitumiseen liittyvät geneeriset kompetenssit aiheuttivat myös haasteita valmistuneille opiskelijoille. *Metakognitioon* liittyvät haasteet liittyivät kaikki oman työskentelyn organisointiin, kuten itsesääntelyyn, ajankäytön hallintaan ja sopivien strategioiden valintaan esimerkiksi projektihallinnan näkökulmasta, tavoitteiden asettamiseen sekä suunnitteluun. Tämä nousi aineistosta esiin kuvauksena aikapaineen kokemuksesta, joka nivoutuu myös toimintaympäristöön adaptoitumisen kompetenssiin. Työelämän hektisyys vaatiikin esimerkiksi tiedonhaun ja kokonaisuuksien muodostamisen kannalta vastaajien mielestä erilaisia strategioita kuin yliopistokontekstissa.

” --- yliopistollahan ei oo niinkun, ei, tai just kun opiskelija ei joudu sellasiin tilanteisiin, et pitäs niinkun todella nopeasti omaksua jotain ja sitten niinku tuottaa jotain, vaan on yleensä niinkun, jos miettii niinkun ihan tavallista kurssia, joka, se ehkä niinkun jatkuu jotain kuus viikkoa, niin sit sen kurssin aikana, sit on alussa ehkä vähän, jos se aihe on täysin vieras, niin sit on ehkä vähän hukassa, sitten ajan myötä sitten oppii, kun taas työelämässä voi olla, et sä joudut sellaseen tilanteeseen, että niinkun jo saman päivän aikana pitäs saada jotain aikaseks, vaikkei olis tutustunu siihen asiaan---”.

Toimintaympäristöön adaptoitumisessa haastavia tilanteita ovat aiheuttaneet sellaiset ympäristöön liittyvät seikat, joihin akateeminen tutkinto ei ole antanut vastaajien mukaan valmiuksia, kuten vieraalla kielellä toimimiseen tai muihin ympäristötekijöihin liittyen:

”Koulutukseni on akateeminen, enkä ole oppinut opettamaan ei-akateemisia oppilaita. Varsinkin luku- ja kirjoitustaidottomien opettaminen on haastavaa, enkä ole siihen saanut koulutusta.”

Lisäksi kolmas toimintaympäristöön adaptoitumiseen liittyvä haaste liittyi muuttuvien toimintaympäristöjen hahmottamiseen ja niissä toimiseen, mihin kuuluu myös työelämän epävarmuuden sietäminen:

”Työelämän haasteet liittyvät työelämän epävarmuuteen, pätkä- ja silpputyöhön. Se heijastuu taas omaan työssä jaksamiseen. Kun ei tiedä toimeentulosta kuin muutaman kuukauden eteenpäin, on vaikea sitoutua työhön sata prosenttisesti. Myös jatkuva ulkopuolisuuden tunne vaikuttaa omaan jaksamiseen.”

Yliopisto-aikoina keskimäärin eniten opituksi koetusta kompetenssista analyysiyksiköiden määrien perusteella tarkasteltuna eli *ymmärryksestä ja tiedonmuodostuksesta* mainittiin haasteita kahdesti. Molemmissa tapauksissa kyse oli työn luonteesta, jossa tulisi kerätä rajatussa ajassa paljon tietoa sekä jäsenellä sitä ja muodostaa siitä kokonaisuuksia. Kyse oli siis pikemminkin tiedonhaun, kokonaisuuksien muodostamisen ja aikapaineen yhdistelmästä.

Ongelmanratkaisun koki haastavaksi yksi vastaajista, silloin kun uusien ideoiden kehittäminen on yhdistettynä tiimityöhön. Hän kuvasi kohtaamiaan haasteita näin:

”Useita tilanteita, joissa on kehitetty jokin ratkaisu esim. tiimin voimin, mutta huomataankin, ettei se toimi sellaisenaan, koska asiayhteydet ovat niin mutkikkaita. Aina asiat eivät edes välttämättä ratkea, monet uudet ajatukset tai projektit keskeytetään.”

Yleisemmällä tasolla olevat työelämäään liittyvät haasteet - kategorian muodostivat ne opiskelijat, jotka olivat työelämässä, mutta eivät olleet kokeneet siellä merkittäviä haasteita (2), jotka mainitsivat olevansa työttömiä (2), jotka mainitsivat haasteita muihin kategorioihin liittyen, mutta totesivat silti työttömyyden olevan

haaste (1) sekä ne, jotka ovat töissä ja kokevat siellä haasteita, mutta ne kuuluivat muihin kategorioihin, kuin niihin kuuteen geneeriseen kompetenssiin, jotka ovat tässä tutkimuksessa aiemmin esitelty.

Yksi opiskelijoista jätti tyhjän vastauksen kysyttäessä työelämässä kohdatuista haasteista. Tyhjän vastauksen jättänyt entinen opiskelija oli maininnut ensimmäisen tutkimuskysymyksen haastatteluaineistossa geneeristen kompetenssien oppimista kuvaavia analyysiyksiköitä 18 kertaa ja hän oli kokenut oppineensa geneerisiä kompetensseja kaikista kuudesta geneerisestä kompetenssista. Toinen niistä opiskelijoista, joka ei kokenut haasteita työelämässä oli kokenut oppineensa ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla taitoja jokaisesta eri geneerisestä kompetenssista. Hän oli myös maininnut analyysiyksiköittäin tarkasteltuna oppineensa yliopisto-opinnoissaan geneerisiä kompetensseja kaikista vastaajista eniten (23). Toinen näistä vastaajista mainitsi oppineensa geneerisiä kompetensseja kaikista muista luokista paitsi ymmärryksestä ja tiedonmuodostuksesta ja hän oli maininnut geneerisen kompetenssin oppimista kuvaavia analyysiyksiköitä 12 kertaa.

Kun tarkastellaan sitä, mitä taitoja yksilöt olisivat kaivanneet yliopisto-opinnoistaan ja peilataan tätä siihen, mitä haasteita he ovat kohdanneet työelämässä, voidaan havaita, että yleisesti ottaen kaivatut kompetenssit ja työelämässä koetut haasteet ovat samankaltaisia. Sellaisilla opiskelijoilla, jotka olivat kokeneet oppineensa korostetusti opiskeluaikoinaan ymmärrykseen ja tiedonmuodostukseen liittyviä geneerisiä kompetensseja, haasteet liittyivät ryhmätyöskentelyyn ja sosiaalisiin tilanteisiin sekä toimintaympäristöön adaptoitumiseen. Eräs opiskelija oli jäänyt kaipaamaan yliopisto-opinnoiltaan ongelmanratkaisun ja verkostoitumisen taitoja, ja valmistumisen jälkeiset haasteet liittyivät näihin samoihin teemoihin:

” Verkostoituminen oman aihealueen tutkijoiden kanssa - yhteistyökumppanien löytäminen esimerkiksi yhteisiin kirjoitusprojekteihin, vertaistuen puute omassa tutkimusyksikössä (oma tutkimusaihe ja lähestymistapa on kovin erilainen muiden kanssa)”

Toinen opiskeluaikoinaan ymmärrystä ja tiedonmuodostusta haastattelussa korostanut opiskelija jäi kaipaamaan yliopisto-opinnoiltaan ongelmanratkaisun taitoja etenkin siitä näkökulmasta, kuinka teoriaa voisi hyödyntää käytännössä. Hän kohtasi haasteita työssään, sillä hänen mukaansa hänen koulutuksensa ei auttanut vastaamaan käytännön haasteisiin.

Ne opiskelijat, joilla kriittinen ajattelu oli korostunut haastatteluvastauksissa, olisivat kaivanneet opintoihinsa lisää verkostoitumista ja keskustelua viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista ja työelämässä haasteina oli sosiaalisiin tilanteisiin ja toimintaympäristöihin adaptoituminen.

Niiden opiskelijoiden, jotka olivat kokeneet oppineensa haastatteluvastauksien perusteella korostetusti ongelmanratkaisun geneerisiä kompetensseja, kaivatut haasteet sekä valmistumisen jälkeen kohdatut haasteet ovat myöskin suurimmalla osalla samansuuntaisia. Esimerkiksi eräs opiskelija olisi toivonut oppivansa lisää tiedon soveltamista käytäntöön ja nyt hänen haasteenaan oli uusien ideoiden kehittelyn vaikeudet. Tämä oli mielenkiintoista, sillä opiskeluaikanaan tämä vastaaja koki oppineensa eniten juuri ongelmanratkaisun geneeriseen kompetenssiin liittyviä taitoja. Toinen opiskelija kuvasi, että hän olisi kaivannut lisää taitoja liittyen esiintymiseen, oman työn organisoimiseen sekä ryhmän toimintaan vaikuttamiseen. Hän kuvaa myös kohtaamiaan haasteita lähes samoin ilmaisuin seuraavassa pätkässä:

”Haastavia tilanteita, joista ei ole etukäteen ollut mitään koulutusta ovat esim: asiakastapaamisessa myyntitilanteessa toimiminen ja esiintyminen, markkinointiwebinaarin pitäminen, tiimin vetäminen ja esimiestehtävissä toimiminen, projektien aikataulujen ja vaatimusten suunnittelu, palvelukonseptien suunnittelu ja hinnottelu. Esim. nämä kaikki ovat käytännön asioita, joita monille tulee työelämässä vastaan, ja joita voi opiskella ja opetella, mutta harvemmin nämä kuuluvat kuitenkaan tutkintoihin.”

Lisäksi pari vastaajaa kuvasivat ryhmätyön ja verkostoitumisen haasteita.

Opiskelija, joka oli korostanut haastatteluvastauksissa metakognition kompetenssin oppimista, kuvasi haastavaksi tiedollisten kokonaisuuksien muodostamisen. Hän olisi kaivannut lisätietoa työmarkkinoista ja nyt haastavaksi muodostui suurien tiedollisten kokonaisuuksien hallinta.

Kriittistä ajattelua haastatteluvaiheessa korostaneet opiskelijat kuvasivat haasteita oman työn organisointiin liittyvissä kysymyksissä metakognition geneerisestä kompetenssista sekä ryhmätyöskentelyn ja sosiaalisiin tilanteisiin adaptoitumisen haasteita viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista. Eräs vastaaja, joka olisi kaivannut yliopisto-opinnoistaan esiintymisvalmiuksia koki haasteita liittyen sosiaalisiin tilanteisiin adaptoitumisessa. Toinen vastaaja, joka kuvasi opetusta liian teoreettiseksi kohtasi kuitenkin haasteita, liittyen kenties kuuden geneerisen kompetenssin teoreettisimpaan osa-alueeseen, eli ymmärrykseen ja tiedonmuodostukseen. Hänen kohdallaan haasteet liittyivät myöskin oman työskentelyn organisointiin, vaikkakin tällä vastaajalla metakognitio oli opiskeluaikana toiseksi korostunein geneerinen kompetenssi yksilötasolla. Osalla kriittistä ajattelua korostaneista opiskelijoista haasteet liittyivät työllistymiseen, oman työn organisointiin sekä ryhmätyöhön. Nämä opiskelijat olisivat toivoneet lisää opinto-ohjausta sekä ryhmätyötaitoja.

5.3.2 Opituksi kuvattujen ja opinnoista kaivattujen kompetenssien suhde koettuihin haasteisiin

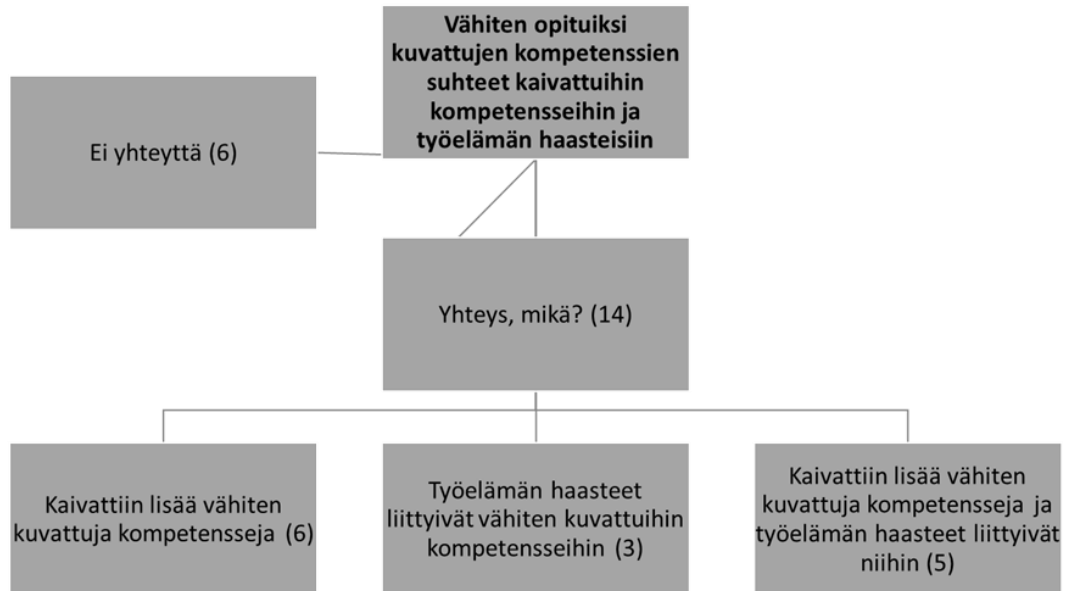
Kun tarkastellaan opiskelijoiden kokemia haasteita suhteessa opituksi koettuihin geneerisiin kompetensseihin, on mielenkiintoista tarkastella niitä opiskelijoita, jotka kokivat haasteita valmistuttuaan, mutta myös niitä, jotka eivät kokeneet haasteita työelämäsiirtymissään. Joukossa oli kaksi valmistunutta opiskelijaa, jotka olivat kokeneet oppineensa geneerisiä kompetensseja opiskeluaikoinaan hyvin kaikista kuudesta osa-alueesta, eivätkä he olleet kokeneet haasteita myöskään työelämässä. Näillä kummallakin korostuivat haastatteluvastauksissa kokemus geneeristen kompetenssien oppimisesta ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen sekä ongelmanratkaisun luokista. Kolme opiskelijaa koki haasteita niihin ge-

neerisiin kompetensseihin liittyen, joita he olivat kokeneet oppineensa opintojensa aikana eniten. Tämä on mielenkiintoinen havainto, josta kerron lisää pohdinta -osiossa luvussa 6.

Kun tarkastellaan pitkittäistutkimusasetelmasta opiskelijoiden kokemuksia geneeristen kompetenssien oppimisesta sekä heidän kokemuksiaan valmistumisen jälkeisistä haasteista, saadaan tietoa siitä, kohtaavatko nämä haasteet kokemusten perusteella opittujen tai vähiten opittujen geneeristen kompetenssien suhteen jollain tavoin. Kuten jo edellisistä tulosluvuista voidaan päätellä, suurimpia haasteita aiheutti sekä ryhmätasolla mainintojen määrästä laskettuna sekä opiskelijajoukon laajuudessa kaikkien heikoiden kokemuksen perusteella opittu kompetenssi eli viestintä ja vuorovaikutus. Yleisimmin tätä taitoa oli koettu opittavan opiskeluaikoina vähän, jos ollenkaan. Ainoastaan yhdellä vastaajalla 20:stä oli tämä kompetenssi vahvinten edustettuna. Useimmiten ne opiskelijat, jotka olivat kokeneet oppineensa heikosti viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisiä kompetensseja kamppailivat valmistumisensa jälkeen työelämässä ryhmätyövaikeuksien, verkostoitumisongelmien ja esiintymistaitojen puutteiden kanssa. Toiseksi heikoiden haastatteluiden perusteella opituksi koettu kompetenssi oli toimintaympäristöön adaptoituminen, joka ilmeni koetuissa haasteissa esimerkiksi siten, että vastaajilla oli vaikeuksia siirtää osaamistaan eri konteksteihin tai päivittää osaamistaan muuttuvien työmarkkinoiden mukaisiksi. Kriittinen ajattelu oli kolmanneksi vähiten opituksi koettujen geneeristen kompetenssien joukossa opiskelijoiden keskuudessa, mutta se ei aiheuttanut mainintojen perusteella haasteita työelämässä.

Kuusi vastaajaa ilmaisi jatkokyselyssä kaivanneensa lisää taitoja niistä geneerisistä kompetensseista, jotka heillä haastatteluiden analyysien perusteella olivat vähiten mainittuja. Kolmella opiskelijalla valmistumisen jälkeiset haasteet liittyivät näihin vähiten opituksi kuvattuihin kompetensseihin. Viisi vastaajaa olisivat kaivanneet opetuksensa lisää haastatteluiden analyysien perusteella vähiten opituksi kuvattuja geneerisiä kompetensseja sekä heidän kokemansa haasteet liittyivät näihin samoihin geneerisiin kompetensseihin. Kuudella vastaajalla ei ol-

lut havaittavissa yhteyksiä vähiten opituiksi kuvattujen geneeristen kompetenssien, kaivattujen geneeristen kompetenssien ja työelämän haasteiden välillä. Havainnot ovat esitettynä kuviossa 15.



Kuvio 15. Opiskelijoiden vähiten opituiksi kuvattujen geneeristen kompetenssien yhteydet kaivattuihin geneerisiin kompetensseihin sekä työelämässä koettuihin haasteisiin.

5.3.3 Yhteenvetoa

Ryhmätasolla valmistuneet opiskelijat mainitsivat kohtaavansa eniten haasteita viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeriseen kompetenssiin liittyen. Toiseksi eniten haasteita koettiin yleisemmällä tasolla olevat työelämähaasteet -kategoriasta ja tähän kuuluivat esimerkiksi työttömyys, työn pätkittäisyys ja työnantajien ennakkoasenteet generalisteja kohtaan. Kriittisen ajattelun geneerisestä kompetenssista ei koettu ollenkaan haasteita työelämässä.

Yksilötasolla opituiksi koetuilla kompetensseilla ei ollut korostettua roolia haasteiden kokemisen kannalta, vaan sekä ymmärrystä ja tiedonmuodostusta, ongelmanratkaisua, metakognitiota että kriittistä ajattelua korostaneilla opiskelijoilla oli samankaltaisia ongelmia liittyen etenkin viestintään ja vuorovaikutukseen sekä

toimintaympäristöön adaptoitumisen suhteen. Voidaan myös havaita, että kahdeksalla valmistuneella opiskelijalla työelämässä koetut haasteet liittyivät heidän vähiten kuvaamiinsa geneerisiin kompetensseihin haastatteluissa.

6 Pohdinta

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä siitä näkökulmasta, mitä vahvuuksia tai rajoitteita sekä tutkimuseettisiä kysymyksiä tutkimukseeni ja sen aiheeseen liittyy. Lopuksi tarkastelen oleellisia löydöksiä aiempien tutkimuksien valossa ja esitän ehdotuksiani siitä, kuinka näitä tuloksia voisi hyödyntää käytännön kehittämistyössä.

6.1 Metodien arviointia

Tutkimuksen laadukkuus saavutetaan asianmukaisilla ja tutkimuskysymykseen sopivilla menetelmillä (Eskola & Suoranta, 1999; Pihlström, 2008; Salminen, 2011). Oma menetelmäni oli sisällönanalyysi, mutta huomasin sisältöä analysoidessani, että voin tarkastella ilmiötä sekä laadullisesti ymmärtämään pyrkien että laadullista aineistoa kvantifioiden, ja parhaassa tapauksessa nämä analyysimenetelmät tukevat toisiaan. Määrällinen tarkastelu on tarkoituksenmukainen menetelmä myös laadullisessa tutkimuksessa, sillä sen avulla pyrin selkiyttämään ja kategorisoimaan aineistoani. Laadullisuus ja pyrkimys aineiston ja tutkitavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen näyttäytyi puolestaan siinä, kuinka jouduin prosessin aikana jatkuvasti palaamaan alkuperäisiin teksteihin ja pohtimaan sitä, edustavatko selitysmallini oikeasti tutkittavieni omia kokemuksia, ja tämä käsitteistön muokkaaminen puolestaan muokkasi omaa tapaani hahmottaa ilmiötä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen vaiheiden tärkein työkalu on inhimillinen eli tutkija itse, ja näin ollen voi aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen määrä kasvaa tai vaihdella tutkijan tietoisuudessa prosessin aikana (Aaltola & Valli, 2010), kuten minullekin on tämän prosessin aikana tapahtunut. Analyysini avoimuuden voin perustella myös sillä, että halusin mahdollisimman aidosti jä-

sennellä tutkimuskohteeni ominaisuuksia. Teorianmuodostukseni eli myös prosessin mukana, sillä palasin lukemaan kirjallisuutta etsiessäni muiden tutkijoiden havaintoja analyysiprosessini aikana itselleni heränneistä kysymyksistä. Aaltolan ja Vallin (2010) mukaan tämä on yleistä laadullisessa tutkimuksessa; jopa teorianmuodostus saattaa muodostua ja muuttua tutkimuksen edetessä. Arvelisin siis, että tutkimustani palveli parhaiten alun perin Charles Peircen pragmaattisesta filosofiasta nouseva abduktiivinen lähestymistapa eli deduktiivisen ja induktiivisen välimaastoon sijoittuva lähtökohta (Paavola, 2003; Peirce, 1905). Abduktiivisessa lähestymistavassa tuotetaan prosessinomaisesti uusia hypoteeseja ja teorioita, jotka voivat pohjautua aineistosta esiin nouseviin yllättäviinkin löydöksiin (Timmermans & Tavory, 2012). Esimerkiksi toimintaympäristöön adaptoitumista kuvattiin mielestäni haastatteluaineistoissa sekä jatkokyselyssä paljon, mutta tätä geneeristä kompetenssia ei suoraan löytynyt kirjallisuudesta, joten keksin sen itse, ja lisäsin tämän alle tutkimuskirjallisuudesta löytyviä yksittäisiä geneerisiä kompetensseja. Abduktiivisessa lähestymistavassa kokonaiskuva ilmiöstä rakennetaan palapelinomaisesti päättelemällä, teorian ja aineiston vuoropuheluna (Timmermans & Tavory, 2012; Paavola, 2003), ja oma tutkimusprosessini toteutui juuri tällä tavoin. Abduktiivinen lähestymistapa sopi aiheeseeni hyvin, sillä yliopisto-opiskelijoiden työelämäään siirtymisestä ei suoranaisesti ole olemassa tyhjentäviä teoretisointeja, vaikka aiheeni on hieman toisenlaisista näkökulmista käsin tutkittukin runsaasti. Huomasin myös analyysieni aikana, että opiskelijat saattoivat haastatteluaineistojen perusteella tarttua joihinkin sellaisiin aiheisiin, joista haastattelija ei varsinaisesti kysynyt, mutta jotka antavat tärkeää tietoa opiskelijoiden geneeristen kompetenssien oppimisen kokemuksista. Keskittymällä suppeasti analysoimaan vain omiin tutkimuskysymyksiini sopivaa informaatiota olisin saattanut sivuuttaa tällaisia tärkeitä mainintoja ja kokonaisuuksia, jotka auttavat ilmiön kokonais kuvan hahmottamisessa. Näin ollen soin itselleni tutkijana vapauksia kertoa myös muista ilmiöistä, joita haastattelu- ja kyselylomakevastauksista nousi esiin. Kerron näistä enemmän lisää tässä pohdintaosiossa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei-laadullisia metodeja pidetään välineinä, ja pääpaino on kohdeilmiön käsitteellisessä pohdinnassa (Eskola & Suoranta, 1999). Perinteisesti kvantitatiivisissa menetelmissä on korostettu oikeuttamista ja kvalitatiivisissa keksimistä, mutta Paavolan (2003) mukaan tutkimustyö voitaisiin

nähdä ongelmien ratkonnan kautta, eräänlaisena salapoliisityönä. Molemmissa näkökulmissa on kuitenkin tarkoituksena muodostaa jäsennetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä, joten kenties olisikin mahdollista nähdä tieteen metodit yhteiskenttelyn näkökulmasta kapeakatseisen oman alan paradigmoihin tuijottamisen sijaan (Laaksovirta, 1985; Paavola, 2003). En siis itse koe, että määrälliset elementit heikentäisivät tutkimukseni laatua, vaan pikemminkin määrällisyys auttaa jäsentämään laadullista kokonaiskuvaa ilmiöstä ja tarkastelemaan ilmiöiden painoarvoja. Esimerkiksi kokemus viestinnän ja vuorovaikutuksen kompetenssien heikosta oppimisesta yliopisto-opinnoissa ilmenee aineistosta opiskelijoiden vastauksissa laadullisesti, mutta myös määrällisesti.

Avoimuus on tutkimuksessani perusteltua siksi, että tiede ja tutkimus eivät ole toistensa synonyymejä. Tiede voidaan nähdä järjestelmänä, jossa on jo lajiteltuna toistaiseksi saatu tieto joltain alalta; tiede siis jo lähtökohtaiselta olemukseltaan katsoo nähdäkseen menneeseen (Varto, 2011). Tutkimus sen sijaan on avoin tapahtuma, joka voi hetkellä millä hyvänsä kumota aikaisemmat tieteelliset tulokset (Varto, 2011). Tutkimus tapahtumana ja menetelmänä ei voi mielestäni katsoa liikaa menneeseen, eli tukeutua jo olemassa olevaan tietoon, minkä vuoksi uskalsin ottaa vapauksia esimerkiksi analyysikehikkoa kehittäessäni. Tutkimuksen tulisi olla aiemmista paradigmoista siltä määrin riippumaton, että se pystyisi luomaan uutta tietoa ja haastamaan jo kertyneen tiedon (Varto, 2011). Korostan, etten koe pyrkineeni kumoamaan aiempia teorioita, vaan pikemminkin yhdistelin niitä luovalla tavalla omaa analyysikehikkoani rakentaessa. Kuten jo todettua, lisäsin analyysikehikkoon osa-alueen, jota ei aiemmassa teoriakirjallisuudessa riittävässä määrin tuotu esiin; kyvyn adaptoitua toimintaympäristöön. Tässä määrin koen haastaneeni jo olemassa olevia teorioita, tai ainakin pyrkineeni siihen lopputulokseen, että kokeneemmat tutkijat haluaisivat päivittää teorioitaan nykyisiin työelämäkonteksteihin paremmin sopiviksi.

6.2 Tutkimuksen laadun arviointia

Metodin arvioinnin lisäksi on hyvä tarkastella kriittisesti tutkimuksessani tekemiäni valintoja, jotka vaikuttavan tutkimukseni laatuun. Laadullisen tutkimuksen

validiteettia pohdittaessa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, onko tutkimusstrategia valittu kohteen ominaisuuksien mukaisesti. Väittäisin, että opiskelijoiden kokemusten tutkiminen litteroitujen aineistojen varassa heikentää tutkimukseni sisäistä validiteettia. Perustelen tätä enemmän kertoessani tutkimukseni rajoituksista tässä samassa luvussa. Pitkittäistutkimuksen kohdalla myös aikaan ja aineistonkeruun tilanteeseen tulisi kiinnittää huomiota. Lisäksi aika ja konteksti ovat saattaneet vaikuttaa esimerkiksi tutkittavien kokemuksiin ja asenteisiin yliopistokoulutusta kohtaan, mikä saattaa näkyä kyselylomakevastauksissa. Voihan myös olla, että haastattelutilanteessa vastaajat eivät halua kertoa negatiivisia näkemyksiään suoraan kasvatustien Helsingin yliopistossa toimivalle tutkijalle. Lisäksi aineistossa tapahtui hieman, muttei merkittävällä tavalla, katoa, kun yksi vastaajista jätti vastaamatta seurantakyselyn kysymykseen. Tyhjen vastausten tulkitseminen on aina haastavaa; eikö henkilö vain jostain syystä halunnut vastata kysymykseen vai tarkoittaako tyhjä vastaus sitä, ettei hän vain kokenut haasteita valmistumisensa jälkeen?

Tutkimukseni laadun arvioinnissa voidaan käyttää Hammersleyn esittelemää kolmea kysymystä hyvän laadullisen tutkimuksen mittarina (Seale 2004, 384):

- 1) *Millainen tärkeys tai relevanttius aiheella on yhteisölle?*
- 2) *Vaikuttavatko tutkimuksen väitteet uskottavilta?*
- 3) *Onko tutkimuksen väitteillä riittävää näyttöä, jotta ne ovat uskottavia?*

Aiheen tärkeys on selkeä; on tarpeellista tutkia opiskelijoiden työelämäsiirtymän vaihetta, sillä opiskelijoiden työelämäsiirtymä voi aiheuttaa haasteita sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta (Rouhelo, 2008). Tutkimuksessani ei varsinaisesti ollut hypoteeseja tai väitteitä, mutta tulososiossani osoittamani asiat esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksista viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien heikohkosta oppimisesta olisivat kenties näillä samoilla menetelmillä luultavasti myös muiden tutkijoiden uusittavissa. Edellä esitettyihin toiseen ja kolmanteen kysymykseen liittyy nähdäkseni tutkimukseni sisältövaliditeetin arvioiminen. Olen pyrkinyt tutkimuksessani pukemaan päättelyni mahdollisimman selkään eksplisiittiseen muotoon, jotta tutkimusprosessini olisi mahdollisimman hyvin arvioitavissa. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan aineistoni sekä tekemäni rat-

kaisut mahdollisimman selkeästi, enkä koe tulosteni perustuvan vain henkilökoh-
 taiseen intuitiooni. Seale (2004) esittelee kolmannen kysymyksen tärkeimpänä
 laadun mittarina, sillä siinä tutkija joutuu pohtimaan tutkimuksensa uskottavuutta
 sisäisen dialogin kautta. Jos en käyttäisi mitään mittaria tai kenenkään muun esit-
 telemiä kysymyksiä tutkimuksen arvioinnissa, tutkimuksen laadullinen arviointi
 voisi jäädä kovin irralliseksi, joka vaikuttaisi tutkimukseni uskottavuuteen. Tutki-
 mukseni uskottavuutta lisää se, että Tuonosen samankaltainen tutkimusaihe
 opiskelijoiden työelämätransitiosta on läpäissyt eettisen ennakkoarvioinnin, ja
 hän käytti omissa haastatteluissaan valmiiksi testattua kysymyspatteristoa, joten
 voin luottaa tuloksieni olevan reliaabeleja näiltä osin.

Kun pohditaan tutkimukseni rajoituksia, yksi keskeinen teema liittyy kaikkien laa-
 dullisten tapaustutkimusten rajoituksiin, eli pieneen tutkimusjoukkoon. Tutkimus-
 joukossani oli vain 20 generalistialan opiskelijaa, ja Eskolan & Suorannan (1999)
 mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin usein varsin pieneen mää-
 rään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti.
 Kovinkaan kattavia yleistyksiä tutkimastani ilmiöstä ei näin ollen voi tehdä. En siis
 voi väittää geneeristen kompetenssien oppimisen kokemusten ja koettujen haas-
 teiden ilmenevän samalla tavalla jossain muussa yliopistossa tai jollain muilla tie-
 teenaloilla kuin generalistialoilla, joten näin ollen tulokseni eivät ole siirrettäviä
 (Tynjälä, 1991). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan keskeistä tutki-
 musjoukon määrä, vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus, jolloin tutkija pyrkii
 asettamaan tutkittavan ilmiönsä yhteiskunnalliseen kontekstiinsa (Eskola & Suo-
 ranta, 1999). Toinen keskeinen rajoite liittyy siihen, etten suorittanut haastatte-
 luita itse. Kokemusten tutkiminen litteroidun haastatteluaineiston pohjalta on
 haastavaa. En voinut kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä opiskelijoiden kokemuk-
 siin liittyen. Mikäli opiskelija kuvaa oppineensa joitakin geneerisiä kompetensseja
 mutta jättää taas toisia geneerisiä kompetensseja mainitsematta, voidaanko tästä
 päätellä, että näitä mainitsemattomia geneerisiä kompetensseja ei koettu opitta-
 van? Voihan myös olla, että jos opiskelijalle pääsisi esittämään lisäkysymyksiä
 niihin geneerisiin kompetensseihin liittyen, joita hän ei maininnut, hänen mie-
 leensä muistuisi, että hän olisi sittenkin kokenut oppineensa näitä kyseisiä ge-
 neerisiä kompetensseja. Huomioitavaa on myös se, että vaikka joku opiskelija ei
 kuvaa tai mainitse oppineensa jotain kompetenssia ei voida väittää, ettei hänellä

ole tätä kompetenssia. Haasteisiin liittyy lisäksi ihmisten kohtaamistilanteissa tapahtuva vuorovaikutuksellisuuden tutkiminen. Ihmisen viestinnässä nonverbaaleilla eleillä on keskeinen rooli havaintojen teossa ja tilanteiden tulkinnassa. Vaikka esimerkiksi haastatteluiden litteroinneissa oli merkitty ylös joitain eleitä (kuten nauru), niin väitän, että keskeisiä elementtejä inhimilliseen kohtaamiseen liittyen jäi tässä tapauksessa minulta havaitsematta. Toisaalta valmiit haastattelut ja valmiiksi kerätyt kyselylomakevastaukset parantavat tutkimukseni luotettavuutta, sillä kysymyspatteristo ja lomake on jo valmiiksi testattu toimiviksi ja luotettaviksi. Toinen vahvuus liittyy tutkimusasetelmaan. Pitkittäistutkimusasetelmasta pääsee tarkastelemaan geneeristen kompetenssien oppimista yliopistossa sekä työelämässä koettujen haasteiden yhteyttä, mikä ei olisi poikittaisasetelmasta mahdollista. On kuitenkin tärkeä huomata, ettei esimerkiksi viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien ryhmätasolla heikohkon oppimisen ja samaan geneeriseen kompetenssiin kuuluvien työelämähaasteiden välillä ole välttämättä kausaalisuhdetta, vaikka yhteys tässä tutkimuksessa saattaisikin näyttäytyä selkeänä.

6.3 Eettisyys

Monet eettiset seikat liittyvät hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen, liittyivätpä ne sitten menetelmiin tai tiedon julkistamiseen (Muukkonen, 2010; Salminen, 2011). Tiedeyhteisöllä tulee olla mahdollisuus arvioida julkaisuja kriittisesti, joten niiden tulee myös olla julkisia (Salminen, 2011). Mikäli pro graduni päättyy julkiseen levitykseen tai artikkelin pohjaksi, pitäisin erityistä huolta siitä, ettei tutkittavani ole tunnistettavissa. Julkaisuun ei saisi jäädä mitään sellaista, josta tutkittavat voitaisiin tunnistaa, enkä itsekään ole esimerkiksi jättänyt tukittavien ID-numeroita näkyviin. Poistan myös tutkimusprosessini loputtua nämä tiedot tietokoneeltani suojellakseni sekä tutkittavien yksityisyyttä, sekä sitä, ettei Tuonoson keräämä aineisto päädy väärin käsiin.

Tieteen etiikan tärkein perusta on siinä, että tutkijan tulee välittää luotettavaa tietoa todellisuudesta, ja tämä tieto on luotettavaa silloin, kun se on kriittisesti pe-

rusteltua (Muukkonen, 2010). Metsämuurosen (2010) mukaan tieteen väärinkäytön tähden tutkijan tulee suhtautua tutkimusprosessiin kriittisesti. Kriittisyydellä tarkoitetaan kirjallisuuden, menetelmien ja tutkimustulosten arviointia, ja vasta näiden vaiheiden jälkeen tutkija kykenee muodostamaan oman kuvansa tutkittavasta ilmiöstä. Valitsin lähdekirjallisuudekseni vertaisarvioituja jornaalijulkaisuja sekä jonkin verran tieteellisiä kirjoja. Tutkimuskontekstin eli Helsingin yliopiston kuvaus oli haasteellista, sillä kaikki saatava tieto oli heidän itse laatimiaan strategiajulkaisuja. En siis voi väittää, ettei käyttämiini lähteisiin pitäisi suhtautua joiltain osin varauksella. Pyrin kuitenkin valitsemaan lähteikseni sellaisia teorioita, joiden avulla voisin käsitellä ilmiötä, esimerkiksi työmarkkinoiden tilaa tai yliopistokoulutuksen tehtävää, mahdollisimman monipuolisesti. Tutkimani ilmiöt ja esittämäni teoriakirjallisuus eivät ole mustavalkoisia, vaan asioista on havaittavissa eri näkökulmia, jotka pyrin tutkimuksessani esittämään. Näin lukija voi halutessaan tutkimukseni avulla itse arvioida omaa kantaansa käsittelemiini teemoihin. Itse tutkimustulokset raportoin niin huolellisesti kuin osasin, enkä antanut omien ajatuksieni vaikuttaa niiden esittämiseen.

Tutkimukseni on toteutettu Tuonosen keräämien aineistojen pohjalta, joten jo hankitut tutkimusluvut ovat tae tutkimukseni eettisyydelle. Joitain huomioita hänen suorittamastaan aineistonkeruusta voin kuitenkin nostaa esiin. Aluksi suoritettussa kyselyssä kysyttiin tutkimuslupa ja opiskelijat jättivät yhteystietonsa, jos he olivat kiinnostuneita tulemaan haastatteluun. Haastatelluilta opiskelijoilta kysyttiin suostumusta jatkotutkimukseen ja he antoivat tätä varten yhteistiedot. Heille myös korostettiin, että heillä on mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen seuraavassa vaiheessa, vaikka he lupautuvasivatkin siihen. Seurantavaiheessa opiskelijoihin otettiin yhteyttä ja heille lähetettiin kyselylomake. Heitä pyydettiin osallistumaan uudelleen tutkimukseen, mutta heillä oli myös mahdollisuus olla osallistumatta ja olla vastaamatta kyselyyn. Näin ollen voidaan todeta, että aineistonkeruun jokaisessa vaiheessa osallistujat ovat olleet täysin vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi kaikki vastaajat olivat täysi-ikäisiä.

Mielestäni ihmistieteissä tärkeimpiä eettisiä normeja on vaaran ja harmin aiheuttamisen välttäminen, eli tutkimukseni ei saa aiheuttaa tutkittaville tai sidosryhmille

haittaa (Muukkonen, 2010). Vaikka sain aineiston valmiina tekstimuodossa, minun tuli silti tutkimuksessani muistaa, että tutkittavani ovat kokevia ja tuntevia ihmisiä, eivätkä vain tekstinpätkiä ja tunnistenumeroita. Tämä tuli ottaa huomioon käsitteiden valinnoissa ja muissa ratkaisuissani siitä huolimatta, etteivät opiskelijat ole tässä tutkimuksessa tunnistettavissa.

Nähdäkseni minun osaltani tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät enimmäkseen hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamiseen. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut ohjeet hyvistä tieteellisistä käytännöistä, jota olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani noudattamaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Hyvässä tutkimuksessa noudatetaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä, millä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tavoitteet sekä aineiston kerääminen ja käsittely, tulosten esittäminen ja aineiston säilytys eivät loukkaa tutkimuksen kohderyhmää, tiedeyhteisöä eikä hyviä tieteellisiä tapoja (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012; Vikka, 2007). Tutkijan voidaan myöskin nähdä olevan vastuussa tutkimuksessaan tekemistä valinnoista ja niihin liittyvistä perusteluista, ja nämä tulokset ja perustelut tulee viestiä avoimesti ja vastuullisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012; Vikka, 2007). Yksi keskeisiä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeista on myös muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen, mikä oli omassa tutkimuksessani erityisesti keskiössä käyttäessäni toisen tutkijan aineistoa. Olen pyrkinyt selostamaan avoimesti sen, mikä osa tutkimuksessani on itseni toteuttamaa ja mikä taas ei. Esimerkiksi tutkimushenkilöiden valintaan ja aineistonkeruuseen en osallistunut itse. Olen pyrkinyt viittaamaan muiden tutkijoiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla ja antamaan heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessani ja sen tuloksia julkaistessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeiden mukaisesti.

6.4 Tulosten tarkastelua suhteessa aikaisempaan kirjallisuuteen

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää Helsingin yliopiston generalistialojen opiskelijoiden omia kokemuksia geneeristen kompetenssien oppimisestaan, sekä tarkastella myös opinnoista kaipaamaan jäätyjä geneerisiä kompetensseja sekä työelämässä koettuja haasteita pitkittäistutkimusasetelmasta. Tuloksien perusteella vaikuttaa siltä, että yliopisto-opinnoissa koettiin opittavan eniten ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen geneerisiä kompetensseja, ja monet kokivatkin koulutuksen teoreettisena. Toiseksi eniten opiskelijat kuvasivat oppineensa ongelmanratkaisua. Tuloksista ilmenee, että vähiten kuvatut kompetenssit kuten viestintä ja vuorovaikutus sekä toimintaympäristöön adaptoituminen jäivät eniten kaivatuuksi kompetensseiksi yliopisto-opinnoista työelämää siirryttäessä. Viestinnän ja vuorovaikutuksen kompetenssiin liittyen opiskelijat kokivat eniten haasteita viiden vuoden päästä valmistumisestaan. Seuraavaksi suhteutan aiemmin esittelemiäni tuloksia tutkimuskirjallisuuteen sekä annan myös ehdotuksiani, kuinka Helsingin yliopiston opetusta voitaisiin kehittää näiden tietojen valossa.

6.4.1 Yliopistossa opittujen geneeristen kompetenssien tarkastelua

Vaikka osa opiskelijoista kykeni mielestänsä erottamaan työelämässä opitut kompetenssit yliopistossa opituista geneerisistä kompetensseista, nämä saattavat silti olla yhteen kietoutuneita opiskelijoiden kertomuksissa. Tämä aiheutti tutkimuksessani haasteen: mitkä geneerisistä kompetensseista oli oikeasti koettu opituksi yliopistokontekstissa ja mitkä työelämässä? Myös niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät ole työelämässä, voi olla vaikeaa arvioida juuri yliopisto-opetuksen merkitystä geneeristen kompetenssien oppimisessa. Voihan esimerkiksi olla, että tärkeitä yliopisto-opinnoissa ja työelämässä tarvittavia valmiuksia ollaan opittu jo ennen yliopisto-opintojen alkua, ja osa opiskelijoista kuvasikin tätä dilemmaa haastatteluissa. Joidenkin tutkimuksien mukaan yliopistossa opitun merkitys ylipäättään koetaan vähäisemmäksi tai on vähäisempi työelämään suhteutettuna (Kavanagh & Drennan, 2008; Tynjälä ym., 2006), mikä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. Yliopistosta saatavien valmiuksien merkityksellisyys voidaan kokea suhteessa muuhun kokemukseen vähäisemmäksi; esimerkiksi tässä

tutkimuksessa eräs haastateltavista kuvasi yliopistosta opittujen geneeristen kompetenssien osuudeksi oman arvionsa mukaan noin 30-40 %, ja tämä osuus vain pienenee työkokemuksen myötä. Sen sijaan Teichlerin (2007) tutkimuksessa puolet vastaajista kokivat, että yliopisto-opinnoista on ollut erittäin paljon hyötyä työtehtävissä, ja etenkin pohjoismaalaisten opiskelijoiden kohdalla opintojen ja työelämän välinen kohtaavuus näyttäytyi vahvana.

Tutkimukset osoittavat, ettei valmistuneiden opiskelijoiden osaamistaso ja työnantajien odotukset aina kohtaa toisiaan (Casner-Lotto & Barrington, 2006; Kavanagh & Drennan, 2008; Tymon, 2013). Tähän ilmiöön voisi mielestäni liittyä se, ettei oma subjektiivinen kokemus oppimisestaan ei tarkoita välttämättä samaa kuin oppiminen; yksilö voi luulla oppineensa jotain, mutta myöhemmin tämä kokemus voikin osoittautua virheelliseksi. Eräs mielenkiintoinen havainto olikin, että kolme opiskelijaa koki haasteita niihin kompetensseihin liittyen, joita he olivat kokeneet oppineensa opintojensa aikana eniten. Oliko näiden opiskelijoiden kokemus oppimisestaan erheellinen, mikä aiheuttaisi nämä haasteet, vai päätyivätkö nämä opiskelijat työurillensa vahvuuksiensa ohjaamana, jolloin myös työn luonne olisi sellainen, joka haastaisi juuri näitä eniten opittuja geneerisiä kompetensseja erittäin paljon? Tätäkin aihetta voisi olla hedelmällistä tutkia lisää.

Mikäli palataan siihen, mitä taitoja generalistien tulisi Helsingin yliopiston esittelemän humanistisen tiedekunnan kuvauksen mukaan oppia, voidaan todeta, ettei ainakaan tämän tutkimuksen perusteella kaikissa osa-alueissa ole opiskelijoiden omien kokemusten mukaan onnistuttu. Opintojen jälkeen generalistien tulisi hallita Helsingin yliopiston (2018 c) mukaan *ajattelun taidot*, joita ovat analyyttisyys, luovuus, tiedon soveltaminen ja argumentointi sekä tiedon vertailu ja kriittinen arviointi. Opintojen aikana tulisi oppia tiedonkäsittelyn lisäksi itsenäisen työskentelyn, vuorovaikutuksen ja tiimityöskentelyn taitoja (Helsingin yliopisto, 2018 c). Näistä Helsingin yliopiston (2018 c) mukaan generalistien oppimista taidoista kriittisyys vaikuttaisi olevan tutkimukseni mukaan yksi parhaiten hallituista geneerisistä kompetensseista ainakin siitä näkökulmasta, ettei kukaan opiskelijoista kokenut työelämässä haasteita tähän liittyen. Toisaalta kriittisyys saattaa olla kompetenssina sellainen, että sen puuttuessa opiskelija ei ymmärrä tähän liittyviä

haasteita, mikäli hän niitä kohtaa. Mielestäni oli kuitenkin mielenkiintoista huomata tapa, jolla opiskelijat haastattelussa kertoivat kriittisen ajattelun osaamisestaan. Kun esimerkiksi metakognitioon kuuluvaa sopivien opiskelustrategioiden valintaa kuvattiin yksityiskohtaisesti, niin kriittistä ajattelua kuvattiin usein vain maininnanomaisesti osana luetteloa, eli tästä opiskelijoiden itsensä kuvaamasta kriittisyydestä ei usein annettu konkreettisia esimerkkejä. Osa vastaajista kertoi haastattelussa opettajien korostavan kriittisyyttä, mutta eräs vastaaja mainitsi jatkokyselyssä kriittisyyden tarkoittavan välillä valmiiden ”kriittiseksi sovittujen” näkökulmien toistamista. Hän olisi toivonut opinnoiltaan mahdollisuutta kyseenalaistaa opetettuja asioita luennoitsijan omista näkemyksistä tai ajatuksellisista paradigmoista huolimatta.

Nähdäkseni aito kriittisen ajattelun omaksuminen edellyttää sitä, että se osataan sitoa erilaisiin konteksteihin, esimerkiksi ongelmia ratkottaessa. Vaikka ongelmanratkaisua ja kriittistä ajattelua käsitellään kirjallisuudessa usein yhdessä, niin ongelmanratkaisua voidaan myös harjoittaa ilman, että sitä tehtäisiin kriittisesti (Oderda et al., 2010). Ongelmanratkaisua oli haastatteluissa kokenut oppineensa 19 opiskelijaa ja kriittistä ajattelua 16 opiskelijaa. Tässäkin tutkimuksessa oli neljä opiskelijaa, jotka olivat kokeneet oppineensa ongelmanratkaisua mutta eivät kriittistä ajattelua. Oli myös yksi opiskelija, joka ei ollut kokenut oppineensa ongelmanratkaisua, oli kokenut oppineensa kriittistä ajattelua. Muuten kaikki kriittistä ajattelua kokemustensa perusteella oppineet olivat oppineet myös ongelmanratkaisua.

Tulosteni perusteella vaikuttaisi siltä, että Helsingin yliopiston opiskelijat kokevat hallitsevansa hyvin joitakin geneerisiä kompetensseja, mutta silti näistä haastatteluiden perusteella hyvin hallituiksi koetuista geneerisistä kompetensseista kuten *ymmärryksestä ja tiedonmuodostuksesta, ongelmanratkaisusta ja metakognitiosta* koettiin haasteita. Mistä tämä johtuu? Kenties nämä geneeriset kompetenssit ovat käytännön työelämässä niin lähellä toisiaan, että puute jossain tiettyssä taidossa saattaa näyttäytyä myös jonkin toisen osa-alueen haasteena. Esimerkiksi ymmärrykseen ja tiedonmuodostukseen kuuluvaa tiedon hakua ja analyysia sekä kokonaisuuksien muodostusta koettiin opittavan tässä tutkimuksessa hyvin, mutta se kuinka nopeasti tai tehokkaasti näitä tiedollisia kokonaisuuksia

pystytään työelämässä muodostamaan voi riippua myös ongelmanratkaisun tai metakognition geneeristen kompetenssien oppimisesta, kuten tässäkin tutkimuksessa eräs vastaaja totesi haasteekseen loputtoman kiireen ja sen, ettei mihinkään ehdi paneutua riittävästi.

Vaikka *ongelmanratkaisun* geneerisen kompetenssin alle kuuluva uusien ideoiden kehittäminen sijoittui ongelmanratkaisun taidoista keskivaiheille analyysiyksiköiden määrien ja laajuuksien suhteen, tuotiin tämän teeman puutteellista oppimista esiin haastatteluissa. Voitaisiin sanoa, että uusien ideoiden kehittelyn taidosta vastaajilla ilmeni eri näkemyksiä. Jotkut kokivat, ettei uusia ideoita kannusteta kehittämään yliopistossa, ja että Helsingin yliopisto on oppilaitoksena vanhanlainen, kun taas toiset kokivat oppineensa uusien ideoiden kehittämistä. Sen sijaan tutkimusraportti Yhdysvaltojen työnantaja- ja henkilöstöresurssien osastolta, jossa 400 yritykseltä kysyttiin valmistuneen työvoiman geneerisistä kyvyistä osoittaa, että etenkin luovuus ja innovointi on amerikkalaisilla college -tasolta valmistuneilla opiskelijoilla erityisen hyvällä tasolla (Casner-Lotto & Barrington, 2006). Kenties Helsingin yliopiston generalistialoilla innovointia hidastaa se, ettei opittua osata soveltaa? Ongelmanratkaisun geneerisestä kompetenssista opiskelijoiden keskuudessa ilmenikin kaippuu teorian soveltamisesta käytäntöön valmistumisen jälkeen. Toisaalta osa opiskelijoista oli jo haastatteluvaiheessa kuvanneet alansa olevan sellainen, että käytännön sovellutuskohde on hyvin haastava keksiä. Yksi valmistuneista mainitsi työelämän suurimman haasteensa liittyvän ongelmanratkaisuun projektityön onnistuneessa läpiviemisessä. Yksi tämän tutkimuksen mielenkiintoisia löydöksiä on se, että vaikka ongelmanratkaisua kuvattiin opittavan opiskelijajoukon laajuisesti yhdessä ymmärryksen ja tiedonmuodostuksen kanssa eniten, tästä huolimatta ongelmanratkaisun kompetenssin mukaisia taitoja jäätettiin kaipaamaan valmistumisen jälkeen kolmanneksi eniten. Tämä voi johtua siitäkin, ettei ongelmanratkaisussa olla koskaan valmiita, vaan ongelmanratkaisu on jatkuva prosessi, joka alkaa aina alusta silloin kun yksilö kohtaa haasteen ilman välitöntä ratkaisukeinoa (Heppner & Krauskopf, 1987; Wheatley, 1984). Ongelmanratkaisuun liittyvät kompetenssit ovat joka tapauksessa keskeisimpiä uudessa työelämässä tarvittavaa osaamista (García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Vaikka *metakognition* geneerisestä kompetenssista koettiin opittavan taitoja hyvin ja työelämän haasteita tähän geneeriseen kompetenssiin liittyen koettiin vain vähän, olisi mielestäni erittäin tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Vaikka tässä tutkimuksessa en varsinaisesti keskittynytään tutkimaan opiskelijoiden oppimiskokemuksia geneeristen kompetenssien persoonallisista tai asenteellisista näkökulmista käsin, tulevat monien opiskelijoiden vastauksissa ilmi kokemukset itseluottamuksen puutteesta ja metakognition kuuluvista oman osaamisen hahmottamisen vaikeuksista. Kuten jo teoriaosuudessa esitettiin, palautteen saaminen vaikuttaa opiskelijan minäkuvan ja pystyvyysuskomuksien alle kuuluvien asioiden kehittymiseen (Abouserie 1994; Lappalainen & Sointu 2013; Plecha, 2002). Akateeminen stressi, oppijaminäkuva ja itseluottamus ovat kaikki yhteydessä sosiaalisessa kanssakäymisessä saatavaan palautteeseen ja etenkin opetushenkilökunnalta saatava palaute muodostuu tässä yhteydessä merkitykselliseksi (Abouserie, 1994; Lappalainen & Sointu, 2013; Plecha, 2002). Monet opiskelijat olisivatkin kaivanneet opinnoistaan enemmän keskustelua opetushenkilökunnan kanssa sekä heidän tukeaan ja ohjaustaan. Palautteen riittämättömyys voisi kenties vaikuttaa myös opiskelijoiden metakognition kehittymiseen, joka taas vaikuttaa oleellisesti muuhun akateemiseen suoriutumiseen (Richardson et al., 2012). On havaittu, että metakognitiivisesti suunnattu palaute auttaa opiskelijoiden itsesäätelytaitojen kehittämisessä, mikä taas puolestaan vaikuttaa opiskelijan toimintaan opiskelun aikana (Kramarski & Zeichner, 2001; Roll et al., 2011). Kenties siis kokemus palautteen vähäisyydestä voisi vaikuttaa myös tässä tutkimuksessa kokemuksiin metakognition kuuluvasta taidosta valita sopivia opiskelustrategioita. Tämän taidon mainitsi oppineensa alle puolet tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista, vaikka tämä on kenties akateemisen menestyksen kannalta keskeisimpiä taitoja.

Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneeristä kompetenssia koettiin opittavan toiseksi vähiten ja siihen liittyviä taitoja myös samalla koettiin kaivattavan yliopisto-opinnoista toiseksi eniten. Työelämälähtöisyyteen liitettäviä analyysiyksiköitä mainittiin 12 kertaa. Tämän geneerisen kompetenssin haastatteluvastauksissa tuli kohtalaisen hyvin esiin koettu tietoisuus työmarkkinoiden muutoksista ja vaatimuksista, ja tätä kuvattiin usein suhteessa omiin taitoihin ja pärjäämiseen,

joten myös metakognitiiviset elementit korostuivat opiskelijoiden haastatteluvastauksissa. Teoriaosuudessa esitelty ajatus kilpailun lisääntymisestä työmarkkinoilla tulee myös jokseenkin esiin vastauksissa, jossa kuvattiin sivuainevalintojen merkitystä työnsaannin kannalta sekä oman osaamisen suhdetta työmarkkinoiden vaatimuksiin. Opiskelijat olisivat haastatteluiden ja kyselylomakevastauksien perusteella toivoneet saavansa yliopistokoulutuksesta kattavampaa ymmärrystä työmarkkinoista ja työelämästä. Helsingin yliopisto ei kuitenkaan näiden vastausten perusteella ole keskittänyt opetusta tähän, tai opetus on ”ulkoistettu” vapaaehtoiseksi urapalveluihin opetukseen osallistumiseksi tai harjoittelujaksoksi. Kuitenkin myös harjoittelujakso jakoi paljon mielipiteitä sekä haastatteluissa että jatkokyselyssä. Osa kannattaa pakollista harjoittelua kaikille, sillä se on joidenkin vastaajien mukaan hyvä tapa testata uravaihtoehtoja, kun taas toiset kokivat harjoittelujakson tarjoavan epärealistisen ja ruusuisen kuvan oikeasta työstä.

Kenties pakollista työelämäkoulutusta tulisi järjestää osana jokaista opintosuuntaa, sillä Kavanagh & Drennan (2008) tutkimuksen mukaan työnantajat edellyttävät edes jonkinasteista ymmärrystä työelämästä ja liiketoimintatietoisuutta (business awareness). Myös kyselylomakevastauksissa eräs valmistunut opiskelija toteasi, että hänen olisi ollut hyödyllistä osata joitakin tietotyöläisen perustaitoja, ja näitä taitoja tulisi sisällyttää osaksi jokaista koulutusohjelmaa edes jossain määrin. Myös Tynjälä ym. (2006) tutkimuksessa havaittiin, että 42 % yliopisto-opiskelijoista koki joidenkin kurssien olevan hyödyttömiä, kun taas joihinkin kompetensseihin liittyen he olisivat kaivanneet lisää kursseja. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opiskelijoilla on käsitys tarvituista työelämätaidoista, mutta painotus tai tärkeysjärjestys näiden taitojen välillä eroavat opiskelijoiden näkemysten ja työnantajien vaatimusten välillä (Kavanagh & Drennan, 2008). Tämänkin vuoksi ymmärrystä työelämän vaatimuksista olisi hyvä saada lisättyä opiskelijoille työelämäopintojen kautta.

Geneeristen kompetenssien oppimiseen toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisestä kompetenssista kiinnitin myös huomiota siihen, että vaikka uudessa työelämässä korostetaan yhä enemmän globaaliutta (Young & Chapman, 2010) yrittäjämäistä asennetta (Artess & Hooley, 2017; Nikkanen et al., 2014) ja uuden

työn katsotaan tapahtuvan yhä enemmän ihmisen ja koneen välimaastossa (Pentikäinen, 2014) vain yksi tämän tutkimuksen opiskelijoita kertoi hallitsevansa teknologiset taidot eikä kukaan puhunut yrittäjyydestä tai yrittäjämäisestä asenteesta. Voi toki olla, että hiljattain valmistuneille opiskelijoille nämä asiat olivat niin itsestään selviä, että ne jätettiin kokonaan mainitsematta. Tynjälän et al. (2006) tutkimuksessa valmistuneet opiskelijat olivat kokeneet oppineensa yliopisto-opinnoistaan hyvin teknologiataitoja. On joka tapauksessa havaittu, että koulutetut tietotyöläiset käyttävät työssään tieto- ja kommunikaatioteknologiaa (Torrent-Selens et al., 2016), jonka olisi voinut luulla korostuvan tutkimuksessani valmistuneiden opiskelijoiden vastauksissa enemmän.

Toimintaympäristöön adaptoitumisen geneerisistä kompetenssista ei myöskään korostunut Helsingin yliopiston generalistialojen opiskelijoiden keskuudessa kansainvälinen asennoituminen, mikä on tutkimuskirjallisuudessa (Casner-Lotto & Barrington, 2006; Strijbos et al., 2015; Young & Chapman, 2010) mainittu keskeiseksi työelämätaidoksi. Valmistuneiden opiskelijoiden kyselyssä muulla kuin omalla äidinkielellä toimiminen koettiin haastavaksi. Globaalissa toimintaympäristössä toimimista voisi oppia esimerkiksi vaihto-opiskelun kautta, mutta pitäisikö Helsingin yliopiston keskittyä vielä vahvemmin tarjoamaan mahdollisuuksia niille, jotka haluavat kansainvälistyä ilman vaihto-opiskelujaksoa? Esimerkiksi kansainvälisiä vierailijoita tai muiden maailman huippuyliopistojen verkkokursseja voitaisiin hyödyntää paremmin opetuksessa.

Olennaisimpia löydöksiä tässä tutkimuksessa on ollut opiskelijoiden kokemukset heikohkosta *viestinnän ja vuorovaikutuksen* geneeristen kompetenssien oppimisesta, näiden samojen geneeristen kompetenssien kaipaamisesta, sekä siitä, että tämä sama kompetenssiluokka aiheuttaa eniten haasteita työelämässä. Löydökseni olivat samankaltaisia Teichlerin (2007) sekä Tynjälän ja kollegoiden (2006) löydöksiensä kanssa; vaikka sosiaalisia taitoja tarvitaan kaikilla aloilla, joihin heidän tutkimuksissaan valmistuneet opiskelijat työllistyivät, ei näistä taidoista saa tarpeeksi harjoitusta yliopisto-opintojen aikana. Löytämäni tulokset viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien oppimisesta kuitenkin eroavat Iksam et al. (2012) tutkimuksen tuloksista, jossa kysyttiin kyselylomakkeella

opiskelijoiden käsityksiä omista sosiaalisista taidoistaan, jotka tässä tutkimuksessa opiskelijat itse arvioivat hyviksi. Erot saattavat johtua erilaisista yliopisto-kohtaisista oppimisympäristöistä; kun tässä tutkimuksessa opiskelijat jäivät kaipaamaan yliopisto-opinnoistaan esimerkiksi esiintymistaitoja, niin Iksam et al. (2012) tutkimuksessa todettiin esiintymisten olevan yleinen menetelmä opetuksessa. Vaikka tutkimuksessani opiskelijat eivät ottaneet kantaa siihen, oliko esiintyminen yleinen opetusmenetelmä, niin monet kokivat jääneensä kaipaamaan kyseistä taitoa. Haastatteluvastauksissa ilmeni ryhmätyötaitojen sisällyttämisen opetukseen tuntuvan keinotekoiselta, mikäli ryhmätöitä ylipäätään kuului opetukseen. Lisäksi monet kokivat viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista haasteelliseksi verkostoitumisen työelämän toimijoiden kanssa, ja yliopistolta oltaisiin kaivattu lisää tähän kuuluvia taitoja ja opetusta. Verkostoitumista käsittelevät opinnot voisivat olla hyvä idea myös siksi, että aiempien tutkimuksien mukaan opintojen aikainen verkostoituminen edistää opiskelijoiden työllistymistä (Nykänen & Tynjälä, 2012).

Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että monet opiskelijat korostivat haastattelussa sekä seurantakyselyvastauksissa sitä, että opetushenkilökunnan kanssa on vaikea kommunikoida. Heikko osaaminen viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisestä kompetenssista voi kulminoitua muihinkin geneeristen kompetenssiluokkien osa-alueisiin, kuten metakognition ja toimintaympäristöön adaptoitumisen kehittymiseen. Heikko vuorovaikutusosaaminen saattaa vaikuttaa työllistettävyyteen ja työelämässä menestymiseen hyvinkin voimakkaasti, sillä akateeminen tietotyö on kollektivoitunutta, ja tätä voidaan pitää myös yleisenä työn trendinä; tehdäänhän työtä yhä etenevissä määrin erilaisissa tiimeissä (Benders & Van Hoogtem, 1999; Huusko 2003; Kuittinen, 2007; Nyhagen & Baschung, 2013; Pyöriä, 2006). Opinto-ohjaus ja tietoisuus työelämästä voidaan nähdä myös kuuluvan osaksi yliopiston kommunikaatio-osaamista. Työelämänäkökulmaa voitaisiin ottaa mukaan esimerkiksi palautteenantoon; arvioidaanhän monissa työelämäorganisaatioissakin tiimien suoriutumista sanallisesti yksilöllisten arvosanojen antojen sijaan. Ylipäätään olisi tärkeää, että opiskelijoiden kokemukset yliopistohenkilökunnan kanssa kommunikaatiosta saataisiin positiivisimmaksi, sillä aiemmat tutkimukset osoittavat, että ne opiskelijat, jotka saavat

enemmän palautetta opintojensa etenemisestä ja opinnoistaan, ovat tyytyväisempiä ja sitoutuneempia opintoihinsa (Komarraju, Musulkin, Bhattacharya, 2010; Plecha, 2002), joka olisi luonnollisesti myös yliopisto-organisaation etu. Keskeisin suositukseni tutkimukseni perusteella olisi Helsingin yliopiston opetuksen kehittäminen viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin saralla. Kommunikaatiotaidot ovat erityisen tärkeitä valmistuneelle opiskelijalle, sillä heti hakiessaan töitä nämä taidot testataan työhaastattelussa (Iksam et al., 2012). Mikäli yliopiston vastuu olisikin joidenkin näkökulmien mukaan työelämätaitojen opetuksen sijaan yksinomaan tieteenteko, tulisi silti sosiaalisia taitoja opettaa, sillä niitä tarvitaan myös tutkijan työssä. Esimerkiksi rahoituksen etsiminen sekä ryhmän toimintaan vaikuttaminen ja esiintyminen tulivat kaikki osiltaan esiin haastavina elementteinä niiden opiskelijoiden keskuudessa, jotka valmistuttuaan päätyivät tutkimusuralle. Kenties, mikäli yliopisto puuttuisi tämän taidon opetukseen jo perustutkinto-opiskelijoiden kohdalla, eivät nämä asiat tuntuisi niin haasteellisinta työelämässä, olipa tämä tuleva työelämä sitten tutkimusala tai jokin muu ura. Pahimmassa tapauksessa puutteellisesta sosiaalisten taitojen osaamisesta kehittyä osaamattomuuden kierre: opiskelijat, joista osasta tulee myöhemmin tutkijoita, jäävät yliopistolle ja päätyvät opetustehtäviin. Heidän viestinnän ja vuorovaikutuksen osaamisensa on heikkoa, sillä näihin taitoihin ei ole koskaan kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Tämä taas vaikuttaa tulevien yliopistosukupolvien osaamiseen näiden taitojen suhteen. Tämä tuleva sukupolvi kokee, että opettajien kanssa on hankala kommunikoida, ja tämän kommunikaation puutteen vuoksi he eivät itsekään opi taitoja tarpeeksi kattavasti yliopisto-opinnoissaan. Näin ollen monestakin syystä tämä kierre olisi hyvä katkaista, ja tutkijuus, etenkin, jos siihen sisältyy opettamista yliopistossa, tulisi nähdä sosiaalisia taitoja vaativana ammattina. Myös aiempi tutkimus on suositellut samaa, esimerkiksi Iksam et al. (2012) ehdottavat, että luennoitsijoiden tulisi kiinnittää erityistä huomiota opiskelijoiden viestinnän ja vuorovaikutuksen geneeristen kompetenssien oppimiseen, ja näiden opettelua tulisi sisällyttää enemmän opetukseen. Luennoitsijoiden tulisi myös tarjota rakentavaa palautetta opiskelijoiden esiintymisistä ja viestinnän taidoista aina kuin mahdollista (Iksam et al., 2012).

6.4.2 Generalistien yliopisto-opiskelun ominaiset piirteet ja siirtymä työelämään

Ensimmäistä työpaikkaansa etsivän nuoren aikuisen voi olla haastavaa päästä kiinnittymään työmarkkinoille (Hämäläinen & Tuomala, 2013), etenkin kun työnantajasektorin odotukset ovat korkealla (Kavanagh & Drennan, 2008). Tässä tutkimuksessa osa valmistuneista yliopisto-opiskelijoistakin koki haasteelliseksi työllistymisen ja työn pätkittäisyyden. Myös Rouhelo (2008) on kuvannut omassa tutkimuksessaan akateemisen työttömyyden ja hakeutumisen omaa koulutustaan vastaamattomaan työhön olevan kasvussa, vaikkakin tässä tutkimuksessa yli puolet generalisteista oli päätenyt oman alansa mukaiseen akateemiseen työhön. Tutkimuksessani muutamat opiskelijat kuvasivat haastatteluissa oppimisen itsesään olevan syy yliopisto-opintojen aloittamiselle, mutta merkittävästi suurempi osa toivoi opinnoistansa työllistymistä johonkin ammattiin.

Opiskelijat kuvasivat paikoitellen kokemuksiaan oppimisestaan ikään kuin ristiriitaisesti uuden ja vanhan yliopiston väliin sidottuina, mikä tulee esiin myös teoriakirjallisuudesta. Yliopistokoulutus elää nähdäkseni uuden ja vanhan ajan välissä, ja voitaisiin myös sanoa sen elävän murroksessa (Fukahori, 2014; Rinne & Jauhiainen, 2012). Yliopistokoulutuksesta puhuttaessa voidaan jopa kyseenalaistaa se, onko yliopistojen tehtävä ylipäättään valmistaa opiskelijoita työelämään, vaikkakin tutkimuksessani ilmeni opiskelijoiden toive työelämäkeskeisyyden lisäämisestä ja myös työllistymisen haasteellisuuden kokemukset. Vaikka yliopiston tehtäväksi mielletäisiinkin tieteenteko, kaikki opiskelijat eivät valmistuttuaan tähtää tutkimusammatteihin (Taulu, 2018), joten kenties tästä syystä tutkimuksessani opiskelijoiden näkökulmasta geneeristen kompetenssien oppiminen ja työelämään valmistaminen olisi toivottava lisä yliopistokoulutukseen. Omassa tutkimuksessani tarkastelin oppimisen kokemuksia akateemisessa ympäristössä opittavien geneeristen kompetenssien näkökulmasta. Geneeristen kompetenssien ja yleisten työelämätaitojen välinen ero näyttäytyykin kenties ennen kaikkea kontekstissa; vaikka taidot olisivat samankaltaisia, kuten Nykänen & Tynjälä (2012) esittävät, niiden käyttökohde ja merkitys ovat eriäviä opiskelussa ja työelämässä, ja tämä ero tuli esiin opiskelijoiden vastauksista haastatteluaineistossa.

Mikäli yliopistossa opittavat taidot eroavat opiskelijoiden mukaan työelämässä opittavista taidoista, mikä yliopistokoulutuksessa kiinnostaa ja miksi sinne hakeudutaan? Yliopiston perustehtävien lisäksi yliopistokoulutuksen tarjoamat yksilölliset merkitykset ovat murroksessa muuttuvien työmarkkinoiden vuoksi. Eräänlaista toimintaympäristöön adaptoitumista kuvattiin myös generalistialan opiskelijoiden haastatteluvastauksissa, joissa tuli ilmi tapa hankkia akateemisen koulutuksen kautta lisäpätevyys omaan työmarkkina-aseman turvaamiseksi, ja tämän kuvattiin tuovan myös itsevarmuutta kilpailussa pärjäämiseen. Toisaalta on esitetty, että tällainen tapa haalia lisäqualifikaatioita nostaa työmarkkinoiden vaatimuksia entisestään (Väisänen ym., 2015). Osa generalisteista kuvasi ymmärtävänsä sen, ettei heidän koulutuksensa ole tarkoitus valmistaa spesifiin ammattiin, mutta joitakin generalisteja tuntui jossain määrin ahdistavan se, ettei koulutuksen kautta saada tiettyä ammattia. Kenties tämä ahdistus liittyy siihen, että perinteisesti spesifin substanssiosaamisen on ajateltu olevan avain korkeaan asemoitumiseen työmarkkinoilla (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Lisäksi yksi valmistuneista opiskelijoista mainitsi haastavaksi työnantajien ennakkosenteet generalisteja kohtaan.

Osa opiskelijoista korosti haastatteluaineistossa koulutuksen tarjoavan henkistä pääomaa ja mahdollisuuden itsensä kehittämiseen ja he korostivat oppimisen itsessään olevan yliopistokoulutuksessa tärkeää. Toisaalta myös jotkut kuvasivat yliopiston merkitystä välinearvollisesti. Perinteisesti korkeakoulututkinto onkin ollut avain korkea-asteiseen työhön, vaikkakin nykyaikana merkitys ei ole enää niin suoraviivainen (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Nähdäkseni näillä generalistialojen opiskelijoilla yliopisto-opiskelu näyttäytyi haastatteluissa elinikäisen oppimisen ideaalin molemmista dimensioista. Jatkuva itsensä haastaminen ja kehittäminen voi olla itseisarvo ja palkitsevaa kuten myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu: Kavanagh & Drennan (2008) tutkimuksessa jatkuva oppiminen oli opiskelijoiden mielestä kaikkein tärkein työelämätaito. Toisaalta tutkimuksessani kävi ilmi, että ihmiset voivat kokea yliopistokoulutuksen ja siihen liittyvät muut asiat kuten sivuainevalinnat lähtökohtaisesti sen kautta, miten saadaan maksimoitua oma kilpailuetu työmarkkinoilla. Nämä molemmat eri näkökulmat tulevat

hyvin esiin myös teoriakirjallisuudessa (Elfert, 2015; Gokunskii et al., 2016; Pantzar 2013; Saari, 2016; Teichler, 2007).

Joitain generalisteja tuntui tässä tutkimuksessa huolestuttavan oma osaamistaso suhteessa työmarkkinoiden vaatimuksiin, vaikka yleisesti ottaen generalisteilla on sellaisia yleispäteviä taitoja, jotka voisivat auttaa tulevaisuuden työelämään kiinnittymisessä (van Laar et al., 2017); kukaan kun ei voi tarkkaan ennustaa, millaista on tulevaisuuden työ. Tutkimukseni vastauksien perusteella vaikuttaisi siltä, että tässä tutkimuksessa generalistit ovat työllistyneet hyvin eli kenties tämä joukko tutkimukseen osallistuneista on omannut tarvittavat työelämätaidot työllistymisen ja työllistettävyyden kannalta. Mielenkiintoinen jatkotutkimusidea voisi tosin olla se, ovatko näiden työllistyneiden opiskelijoiden työnantajat tyytyväisiä näiden generalistien geneerisiin kompetensseihin. Aiempi yhdysvaltalais tutkimus osoittaa, että työnantajien näkökulmasta vain neljänneksellä nelivuotisen college-tutkinnon käyneellä on erinomaiset geneeriset kompetenssit viestinnän ja vuorovaikutuksen, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun osa-alueista (Casner-Lotto & Barrington, 2006).

6.4.3 Yhteenveto keskeisistä suosituksista ja jatkotutkimusaiheista

Tutkimukseni perusteella voin esittää muutaman ehdotuksen, kuinka Helsingin yliopiston tarjoamaa koulutusta generalisteille (ja miksei muidenkin alojen opiskelijoille) voitaisiin kehittää.

1. Helsingin yliopisto voisi pohtia palautejärjestelmiensä tehostamista tai muuttamista paremmin opiskelijoiden metakognitiota tukevaan suuntaan tai sitten järjestää opetusta oppimaan oppisen ja opiskelustrategioiden teemoihin liittyen. Valmistuneet opiskelijat nimesivät toiseksi eniten haasteita metakognitioon ja toimintaympäristöön adaptoitumiseen liittyviin teemoihin. Metakognitioon liittyvät haasteet liittyivät kaikki oman työskentelyn organisointiin, kuten itsesäätelyyn, ajankäytön hallintaan ja sopivien strategioiden valintaan esimerkiksi projektihallinnan näkökulmasta, tavoitteiden asettamiseen sekä suunnitteluun, mutta vain yksi valmistunut opiskelija kertoi kyselylomakevastauksissa varsinaisesti jääneensä kaipaamaan

metakognition kehittämiseen liittyviä taitoja yliopisto-opinnoiltaan. Kenties tämä on merkki juuri metakognitiivisten taitojen opetuksen lisäämisen tärkeydestä; opiskelijoiden tulisi tunnistaa osaamisensa ja ne asiat, joita he vielä eivät osaa.

2. Aiemman tutkimuksen mukaan (Kavanagh & Drennan, 2008) työnantajat edellyttävät edes jonkinasteista ymmärrystä työelämästä ja liiketoimintatietoisuutta, ja opiskelijat myös jäivät toivomaan vankempaa työelämä tietoisuutta opinnoistaan. Helsingin yliopisto onkin isossa koulutusohjelmauudistuksessaan pyrkinyt ottamaan tämän asian huomioon. Jokaiseen opinto-ohjelmaan voitaisiin lisätä harjoittelun lisäksi opintoja, jossa esitetään kyseisen generalistialan uranäkymiä ja mahdollisia väyliä oman alan työpoluille, ja näitä tietoja opiskelijat voisivat hyödyntää vaikka sivuainevalinnoissa. Myös työelämässä vaadittuja geneerisiä kompetensseja olisi hyvä käydä läpi näissä uraopinnoissa.
3. Yliopisto-opetuksen tulisi vahvemmin keskittyä tarjoamaan teoreettisille aiheille käytännön soveltamiseen liittyviä tehtäviä, mikäli mahdollista. Jos yliopisto kannustaisi vahvemmin opiskelijoita kokeilemaan ja testaamaan teoriaa käytäntöön, tätä kautta syntyvät innovaatiot toisivat parhaimmillaan rahoitusta myös yliopistolle.
4. Viestinnän ja vuorovaikutuksen geneerisen kompetenssin osaamista tulisi kehittää. Opintojen aikainen verkostoituminen edistää opiskelijoiden työllistymistä (Nykänen & Tynjälä, 2012), joten olisi hyvä, jos myös kurssisuunnittelussa tuettaisiin verkostoitumisen kehittymistä esimerkiksi yritysvierailuiden kautta. Lisäksi esiintymistä tulisi lisätä opetuksessa. Opetushenkilökunnan tulisi olla helposti tavoitettavissa ja halukkaita kohtaamaan opiskelija sekä antaa heille tukea ja palautetta opinnoista suoriutumisesta.

Mielestäni tämän tutkimuksen pitkittäistutkimusasetelma on erityisen mielenkiintoinen, ja olisi kiinnostavaa tutkia geneeristen kompetenssien kehittymistä työelämän kontekstissa. Etenkin koetun oppimisen ja aktuaalisen osaamisen välinen suhde on kiintoisa. Ovatko näiden generalistialojen opiskelijoiden käsitykset

omasta osaamisestaan muuttunut - nyt toivottavasti vielä kauemmin - työelämässä toimittua johonkin suuntaan? Entä ovatko näiden työllistyneiden opiskelijoiden työnantajat tyytyväisiä näiden valmistuneiden generalistiopiskelijoiden geneerisiin kompetensseihin? Tämän tutkimuksen keskeistä teemaa eli viestinnän ja vuorovaikutuksen taitoja Helsingin yliopistossa voisi olla kiinnostava tutkia myös kvantitatiivisesti laajalla kyselylomaketutkimuksella. Näin voitaisiin esimerkiksi selvittää, arvioivatko kaksi ryhmää, opiskelijat ja opettajat, omiansa ja toisen ryhmän sosiaalisia taitoja samoin arvosanoin vai ovatko näkemykset sosiaalisten taitojen osaamisista eriäviä.

Pro-gradu -tutkielmani valmistumisen aikoihin yliopisto-opetuksen suhde työelämään on erittäin ajankohtainen aihe. Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan keskuksessa on juuri alkanut tutkimushanke liittyen opettajien työelämäpedagogiseen osaamiseen. Tarkoituksena on kartoittaa opettajien työelämäpedagogista osaamista kyselyn avulla sekä järjestää heille koulutusta, esimerkiksi siihen liittyen, miten työelämätaitoja voi integroida kursseille. Ensimmäinen koulutus on tarkoitus pitää keväällä 2019 ja hankkeessa ollaan parhaillaan aloittamassa kyselytutkimusta. Samankaltainen tutkielma hankkeen päättymisen jälkeen olisikin kiintoisaa tehdä, jotta voitaisiin tutkia, miten opettajien työelämäpedagoginen osaaminen näyttäytyy eri koulutusohjelmien opetuksessa. Opiskelijoiden osaamisen ja työelämävaatimusten suhde on mielestäni aina ajankohtainen aihe, jota ei voida tutkia liikaa.

Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Juva: PS-kustannus.
- Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational psychology*, 14(3), 323-330.
- Ahola, S. & Hoffmann, D. (2012). Higher education research from a Finnish perspective – an introduction. In Ahola, S. & Hoffman, D. (Eds.) *Higher education research in Finland : Emerging structures and contemporary issues*. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. 11-26.
- Ahola, S. (1995). *Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen: Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä*. Turku: Turun yliopisto.
- Al Ansari, H. & Al Khadher, H. (2011). "Developing a leadership competency model for library and information professionals in Kuwait." *Libri*, 61 (3), 239-246.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Andrews, J., & S. Higson. (2008). "Graduate Employability, 'Soft' Skills versus 'Hard' Business Knowledge: a European Study." *Higher Education in Europe*, 33 (4), 411–422.
- Artess, J., Hooley, T. & Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A review of the literature 2012 to 2016. A report for the Higher Education Academy*. <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/employability-review-literature-2012-2016> Luettu: 22.2.2018.
- Badcock, P. B., Pattison, P. E., & Harris, K. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60 (4), 441-458.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman Company.
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success. *The academy of management executive*, 14(1), 106-116.
- Benders, J. & Van Hootegeem, G. (1999). Teams and their context : Moving the team discussion beyond existing dichotomies. *Journal of Management Studies*, 36 (5), 609-628.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher education*, 37(1), 71-93.

- Bini, M. & Masserini, L. (2016). Students' Satisfaction and Teaching Efficiency of University Offer. *Social Indicators Research*, 129 (2), 847–862.
- Bjorklund, S. A., Parente, J. M., & Sathianathan, D. (2004). Effects of faculty interaction and feedback on gains in student skills. *Journal of Engineering Education*, 93(2), 153-160.
- Blom, R. & Hautaniemi, A. (2009). *Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi?* Helsinki: Hakapaino.
- Blom, R. Melin H. & Pyöriä P. (2001). *Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In Weinert, F. & Kluwe, R. (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding*. London: Erlbaum.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The broken promises of education, jobs and incomes*. New York: Oxford University Press.
- Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century US Workforce*. Washington: Partnership for 21st Century Skills.
- Clark, M., & Zukas, M. (2013). "A Bourdieusian Approach to Understanding Employability: Becoming a 'Fish in Water.'" *Journal of Vocational Education and Training*, 65 (2), 208–219.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3, 197-225.
- D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1992). The relation between social problem-solving ability and subsequent level of academic competence in college students. *Cognitive therapy and research*, 16(5), 589-599.
- Dekker, F., & van der Veen, R. (2017). Modern working life: A blurring of the boundaries between secondary and primary labour markets?. *Economic and Industrial Democracy*, 38(2), 256-270.

Demir, M. (2012). Social Skills, Friendship and Happiness: A Cross-Cultural Investigation. *The Journal of Social Psychology*, 152(3), 379-385.

Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.

DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17(3), 207-225.

Ekenberg, J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Ekenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinäitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 7-30.

Elfert, M. (2015). UNESCO, the faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). "The Qualitative Content Analysis Process." *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107–115.

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.

Frensch, P. A., & Funke, J. (2014). *Complex problem solving: The European perspective*. Psychology Press.

Fukahori, S. (2014). Competence-based quality assurance of university education lessons learnt from the OECD-AHELO feasibility study. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, (8), 49-61.

García-Aracil, A. & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their pay-offs. *Higher Education*, 55 (2), 219–239.

Gogunskii, V., Kolesnikov, O., Kolesnikova, K., & Lukianov, D. (2016). "Lifelong learning" is a new paradigm of personnel training in enterprises [SCOPUS]. *East-European Journal of Enterprise Technologies*, 82(4/2), 4-10.

Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.

Hakala, J. (2009). *Academic Cultures in the Finnish Mass Research University: Change and continuity*. Tampere: Juvenes Print.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2006). Kollektiivisen asiantuntijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia – Kognitiotieteellinen näkökulma. Teoksessa Parviainen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Juvenes Print. 214-272.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Teoksessa Baumeister, R. F. (Ed.) *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. 87-116.

Hayes, J. (1980). *The complete problem solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.

Heinonen, V., Kekkonen, J., Lehto, V., Patomäki, H. & Yliopistokäännö-työryhmä. (2016). *Uusi yliopistolaki 2020*. Helsinki: Intokustannus.

Helsingin yliopisto. (2017). *Katsaus vuoteen 2016 ja strategiakauteen 2013-2016*. https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/katsaus_vuoteen_2016_ja_strategiakauteen_2013-2016_0.pdf Luettu: 2.2.2018.

Helsingin yliopisto. (2018 a). *Helsingin yliopisto lyhyesti*. <https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/helsingin-yliopisto-lyhyesti#section-8029> Luettu: 16.2.2018.

Helsingin yliopisto. (2018 b). *Tiedekunnat ja yksiköt*. <https://www.helsinki.fi/fi/yliopisto/tiedekunnat-ja-yksikot>. Luettu: 16.2.2018.

Helsingin yliopisto. (2018 c). *Humanisti on rautaa!*. <https://www.helsinki.fi/fi/humanistinen-tiedekunta/opiskelu> Luettu: 22.2.2018.

Helsingin yliopisto. (2018 d). *Helsingin yliopiston strategia 2017-2020*. <http://strategia.helsinki.fi/#etusivu> Luettu: 2.2.2018.

Helsingin yliopisto. (2018 e). *Koulutusohjelmat*. [https://www.helsinki.fi/fi/koulutus-tarjonta?field_dic_organisation=1.2.246.562.10.80520096209&field_dic_start_semester=All&field_dic_lang_of_instruction\[\]=1964&field_dic_lang_of_instruction\[\]=1968&field_dic_lang_of_instruction\[\]=1966](https://www.helsinki.fi/fi/koulutus-tarjonta?field_dic_organisation=1.2.246.562.10.80520096209&field_dic_start_semester=All&field_dic_lang_of_instruction[]=1964&field_dic_lang_of_instruction[]=1968&field_dic_lang_of_instruction[]=1966) Luettu: 24.9.2018.

Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15, 371–447.

Hoffman, J., Wilson, M., Martinez, R., & Sailors, M. (2011). Content analysis. In Duke, N. K. & Mallette, M.H. (Eds.) *Literacy research methodologies*. New York: Guilford Publications. 28-49.

Hope, J. 2016. Get your campus ready for Generation Z. *Student Affairs Today*, 19 (7), 1-7.

Hu, Y. L., Ching, G. S., & Chao, P. C. (2012). Taiwan student engagement model: Conceptual framework and overview of psychometric properties. *International Journal of Research Studies in Education*, 1(1), 69-90.

Huusko, L. (2003). *Sopiva tiimi*. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 60.

Hämeri, K. (2018). *Miten yliopistoja kannattaisi rahoittaa?*. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/korkeakoulu-tiedepolitiikka/miten-yliopistoja-kannattaisi-rahoittaa> Luettu: 21.9.2018.

Hämäläinen, U., & Tuomala, J. (2013). Faktaa nuorisotyöttömyydestä. *VATT Policy Brief*, 2-2013. www.vatt.fi/file/policybrief/vatt_policybrief_22013.pdf Luettu: 8.8.2018.

Ignatius, E., & Kokkonen, M. (2002). Psykologinen luottamus: riskinottoa ja odotuksia. *Psykologia*, 37(6), 500-508.

Iiskala, T., & Hurme, T. R. (2006). Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P., & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*, 50-60.

Iksan, Z. H., Zakaria, E., Meerah, T. S. M., Osman, K., Lian, D. K. C., Mahmud, S. N. D., & Krish, P. (2012). Communication skills among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 71-76.

Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58.

Johnston, J. (1913). University Organization. *Science*, 38(991), 908-918. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1639548> Luettu: 24.1.2018.

Järvensivu, A. (2014). Työelämän muutokset, sukupolvet, miehet ja naiset. Teoksessa Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim). *Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat*. Tampere: Tampere University Press. 347-365.

Järvensivu, A. & Syrjä, S. Sukupolvialtoteoria ja suomalaisen työelämän sukupolvet. Teoksessa Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim). *Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat*. Tampere: Tampere University Press. 41-59.

Kallio, E. (2001). Reflections on the modern mass university and the question of the autonomy of thinking. In Välimaa, J. (Ed.), *Finnish Higher Education in transition*. Jyväskylä, Finland: Koulutuksen tutkimuslaitos. 73-90.

Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.

- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300.
- Knight, P.T. & Yorke, M. (2002). Employability Trough the Curriculum. *Tertiary Education and Management*, 8, 261-276.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student–faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173.
- Korhonen, P. & Sainio, J. (2006). *Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille*. Helsinki: Aarresaari.
- Kramarski, B., & Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: Effects of feedback and self-regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3), 77-82.
- Kuittinen, M. (2007). Tiimit ilman tiimityötä eli mihin kaatui tiimien suuri lupaus? *Psykologia*, 1, 55-61.
- Kurtti, J. (2012). *Hiljainen tieto ja työssä oppiminen*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Laaksovirta, T. (1985). Tieteellinen metodi ja metodologia. Lähtökohtia kirjastotieteen ja informatiikan tutkimuksen metodologialle. *Kirjastotiede ja informatiikka*, 4, (2), 35-44.
- Langa Rosado, D., & David, M. E. (2006). 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of education policy*, 21(03), 343-365.
- Lappalainen, K., & Sointu, E. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*. Itä-Suomen yliopisto, Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke.) https://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kayttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_koulussa Luettu: 6.4.2018.
- Le Deist, F.D. & Winterton, J. (2005). "What is Competence?" *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T. (2015). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <http://www.jyu.fi/mehu> Luettu: 9.2.2018.

Maben, J., & Clark, J. M. (1998). Project 2000 diplomates' perceptions of their experiences of transition from student to staff nurse. *Journal of Clinical Nursing*, 7(2), 145-153.

Manning, K. (2018). *Organizational Theory in Higher Education*. New York: Routledge.

Martin, J. P. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills (No. 138)*. IZA Policy Paper.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.

Metsämuuronen, J. (2010). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. E-kirja, Tutkijalaitos. Helsinki: International Methelp Oy.

Munn, J., & Small, J. (2017). What is the Best Way to Develop Information Literacy and Academic Skills of First Year Health Science Students? A Systematic Review. *Evidence Based Library and Information Practice*, 12(3), 56-94.

Muukkonen, P. (2010). Tieteen etiikan keskeiset ongelmat ja tutkimuseettiset periaatteet Suomessa. *Tieteessä tapahtuu*, 2, 16-19.

Nagata, H. (2010). "Exploring the competency of academic library staff engaging in emerging services." *Communications in Computer and Information Science*, 96, 74-84.

Nikkanen, R., Järvensivu, A. & Syrjä, S. (2014.) Monityösuhteisuus ja monirooliisuus työelämässä. Teoksessa Järvensivu, A., Nikkanen, R. & Syrjä, S. (toim). *Työelämän sukupolvet ja muutoksissa pärjäämisen strategiat*. Tampere: Tampere University Press. 153-174.

Nonaka, I. (1994). A Dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-35.

Nyhagen, G. & Baschung, L. (2013). New organisational structures and the transformation of academic work. *Higher Education*, 66(4), 1-15.

Nykänen, S., & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 1, 17-28.

Nätti, J., Anttila, T. & Tammelin, M. (2012). Knowledge work, working time, and use of time among finnish dual-earner families: Does knowledge work require the marginalization of private life? *Journal of Family Issues*, 33(3), 295-315.

Oderda, G. M., Zavod, R. M., Carter, J. T., Early, J. L., Joyner, P. U., Kirschenbaum, H. & Plaza, C. M. (2010). An Environmental Scan on the Status of Critical Thinking and Problem Solving Skills in Colleges/ Schools of Pharmacy: Report of the 2009-2010 Academic Affairs Standing Committee. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(10), 1-14.

Opetusministeriö. (2009). *Opetusministeriön ja Helsingin yliopiston välinen sopimus kaudelle 2010-2012*. <http://minedu.fi/documents/1410845/4263271/Helsingin+yliopisto+sopimus+2010-2012.pdf> Luettu: 9.2.2018.

Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. (2005). *Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä?* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2005:10.

Paavola, S. (2003). Dualismeista dynamiikkaan - filosofian roolista yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopio: Kuopio University Press. 31-52.

Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen sääröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 11-21.

Peirce, C. S. (1905). What pragmatism is. *The Monist*, 15(2), 161-181.

Pekkola, J. (2002). Etätyö, tietotyö ja työelämän laatu Suomessa. Teoksessa Härmä, M. & Nupponen, T. (toim.) *Työn muutos ja hyvinvointi tietoyhteiskunnassa*. Sitran raportteja 22. 24-34.

Peltonen, T. & Lämsä, T. (2004). 'Communities of Practice' and the Social Process of Knowledge Creation: Towards a New Vocabulary for Making Sense of Organizational Learning. *Problems and Perspectives in Management*. 4, 249-262.

Pentikäinen, L. (2014). *Katsaus suomalaisen työn tulevaisuuteen*. Helsinki: Työ - ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys, 30, 2014.

Pihlström, S. (2008). Tutkimuksen etiikan filosofisia lähtökohtia. Teoksessa Pietilä, A. & Länsimies-Antikainen, H. (toim.) *Etiikkaa monitieteisesti: Pohdintaa ja kysymyksiä*. Kuopion yliopiston julkaisuja F. 21-36.

Plecha, M. (2002). *The Impact of Motivation, Student-Peer, and Student-Faculty Interaction on Academic Self-Confidence*. Paper for the Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464149.pdf> Luettu: 12.4.2018.

Pool, L.D. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 4, 277-289.

Puhakka, A., Rautopuro, J., & Tuominen, V. (2010). *Employability and Finnish university graduates. European Educational Research Journal*, 9(1), 45-55.

Pyöriä, P. & Ojala, S. (2012). Työn prekarisaatio ja kasautuva epävarmuus. *Hal-
linnon tutkimus*, 31(3), 171-188.

Pyöriä, P. (2002). Tietotyö, työelämän muutos ja hyvinvointi. Knowledge work, change of working life and well-being. *Työn Muutos ja Hyvinvointi Tietoyhteiskun-
nassa*, 57-67.

Pyöriä, P. (2006). Tietoyhteiskunta, tietotyö ja asiantuntijuus. Teoksessa Parviai-
nen, J. (toim.) *Kollektiivinen asiantuntijuus*. Tampere: Juvenes Print. 55-81.

Ranki, S. Korkeakoulun vaikuttavuus strategisen johtamisen näkökulmasta. *Vas-
tuullinen ja vaikuttava: Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikutta-
vuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. 236-257. [http://julkai-
sut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75117](http://julkai-
sut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75117) Luettu:10.12.2018.

Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13-54.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of uni-
versity students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and
social Psychology*, 51(3), 649.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. (2012). In the shifting sands of policy – University
academics' and employees' views and experiences of Finland's new higher edu-
cation policy. In Ahola, S. & Hoffman, D. (Eds.) *Higher education research in Fin-
land : Emerging structures and contemporary issues*. University of Jyväskylä.
Jyväskylä: Jyväskylä University Press. 89-110.

Roll, I., Aleven, V., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2011). Improving stu-
dents' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring
system. *Learning and Instruction*, 21(2), 267-280.

Rouhelo, A. (2008). *Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen
ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-
luvulla*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.

Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus: aikuis-
kasvatustieteellinen aikakauslehti*, 36(1), 4-13.

Saari, T. (2014). *Psykologiset sopimukset ja organisaatioon sitoutuminen tieto-
työssä*. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Akatee-
minen väitöskirja.

Sainio, J. (2011) Valmistumishetken työmarkkinatilanteen vaikutus maistereiden työhönsä viisivuotistarkastelussa. Teoksessa Puhakka, A. & Tuominen, V. (toim.) *Viisi vuotta valmistumisen jälkeen. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden työurat*. Aarresaari-verkosto, 23–42.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Opetusjulkaisu 62.

Saloniemi, A. & Zeytinoglu, I. (2007). Achieving flexibility through insecurity: A comparison of work environments in fixed-term and permanent jobs in Finland and Canada. *European Journal of Industrial Relations*, 13(1), 109–128.

Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, G.F. & Silverman, D. (Eds.) *Qualitative research practice*. London: SAGE Publications Ltd. 379-389.

Sennett, R. (2002). *Työn uusi järjestys: Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.

Slotte, V., & Tynjälä, P. (2003). Industry-university collaboration for continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 16(4), 445–464.

Slotte, V., Tynjälä, P., & Hytönen, T. (2004). How do HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7(4), 481–499.

Smith, G. F. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24–51.

Smith, M. U. (1991). A view from biology. In Smith, M. U. (Ed.), *Toward a unified theory of problem solving. Views from the content domains*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1–20.

Soutter, J. (2013). Academic Librarian Competency as Defined in the Library and Information Science Journal Literature of 2001–2005 and 2011. *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 8, (1), 1-19.

Soy, S. (1997). *The case study as a research method*. Unpublished paper. University of Texas at Austin. <https://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/users/l391d1b.htm> Luettu: 9.2.2018.

Strijbos, J., Engels, N., & Struyven, K. (2015). Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study. *Educational Research Review*, 14, 18-32.

Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). *Yliopistokoulutus [verkkajulkaisu]*. ISSN=1799-0599. 2016. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/yop/2016/yop_2016_2017-05-10_tie_001_fi.html Luettu: 30.1.2018.

Tait, H., & Godfrey, H. (1999). Defining and assessing competence in generic skills. *Quality in Higher Education*, 5(3), 245-253.

Taulu, H. (2018). *Tilastoja korkeasti koulutettujen työttömyydestä*. Akava. http://www.akavalainen.fi/files/12516/01_Tilastoja_korkeasti_koulutettujen_tyotomyydesta_yleisimmat_asteet.pdf Luettu: 22.9.2018.

Teichler, U. (2007). Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. *European Journal of Education*, 42(1), 11-34.

Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied linguistics*, 22(1), 58-78.

Times Higher Education. (2016). *The Global University Employability Ranking 2016*. <https://www.timeshighereducation.com/features/global-university-employability-ranking-2016> Luettu: 2.2.2018.

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.

Torrent-Sellens, J., & Velazco-Portocarrero, J. & Viñas-Bardolet, C. (2016). Knowledge-Based Work and Job Satisfaction: Evidence from Spain. *Journal of the Knowledge Economy*. 11-21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.

Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The Transition from University to Working Life. An exploration of graduate's perceptions of their academic competences. In Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K. & Lindblom-Ylänne, S. (Eds.) *Higher Education Transitions : Theory and Research*. Routledge. 238-253.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. [Verkköjulkaisu]. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Luettu: 15.8.2018.

Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in higher education*, 38(6), 841-856.

Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387-398.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review*, 3(2), 130-154.

Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. (2006). From University to Working Life: Graduates' Workplace Skills in Practice. In Tynjälä, P., Välimaa, J. & Boulton-Lewis, G. (Eds.) *Higher Education and Working Life*. Elsevier Science Ltd. 73-88.

van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.

Varto, J. (2011). Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) *Tutkimusmatkalla – Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Väisänen, M., Siekkinen, T. & Aittola, H. (2015). Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutustehtävän yhteiskunnallinen vaikuttavuus. *Vastuullinen ja vaikuttava: Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13.117-141. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75117> Luettu:10.12.2018.

Watts, A. G. (2006). *Career development learning and employability*. Higher Education Academy.

Wheatley, G. H. (1984). *Problem solving in school mathematics*. (MEPS Technical Report No. 84.01). West Lafayette, IN: Purdue University, School Mathematics and Science Center.

Viitala, R. (2005). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otava.

Vikka, H. (2007). *Tutki ja mittaa - Määrällisen tutkimuksen perusteet*. http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa_2007.pdf?sequence=1 Luettu: 9.2.2018.

Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R.F. Baumeister & K.D. Vohs. (Eds). *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications*. New York. Guilford Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Ylijoki, O., Marttila, L. & Lyytinen, A. (2012). The role of basic research at the entrepreneurial university: Back to basics? In Ahola, S. & Hoffman, D. (Eds.) *Higher education research in Finland : Emerging structures and contemporary issues*. University of Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylä University Press. 111-130.

Yorke, M. & Knight, P.T. (2004). *Embedding Employability into the Curriculum*. New York: Higher Education Academy.

Young, J., & Chapman, E. (2010). Generic competency frameworks: A brief historical overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1-24,124.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

Österman, P. (2006). *Yliopiston historia*. <http://www.helsinki.fi/yliopistonhistoria/index.htm> Luettu: 6.9.2018.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelulomakkeen pohja

Nimi:

TDK ja pääaine:

Opintojen aloitusvuosi:

Harjoittelu suoritettu:

Työssäkäyntiopintojen aikana:

OSA 1 OPPIMINEN YLIOPISTOSSA

Mitä oppiminen on?

Kuvaile, miten yleensä opiskelit yliopistossa?

Mikä opiskelussa oli tärkeää?

- Miten opetus tuki oppimistasi?

OSA 2 TYÖSSÄKÄYNTI OPINTOJEN AIKANA

Minkälaista työtä olet tehnyt opintojen aikana?

-alaa vastaava vai muu työ

Kuinka paljon olet työskennellyt opintojen aikana?

Miksi olet tehnyt töitä opintojen ohella?

Miten koit työssäkäynnin opintojen aikana?

Miten se vaikutti opiskeluusi?

-estänyt, edistänyt

Koitko stressiä työn ja opiskelun yhteensovittamisesta?
kuormittavuus, aikatauluttaminen/ajanhallinta

Millaisia taitoja olet oppinut työelämässä, joista koet, että on hyötyä myöhemmin elämässä?

Miten ja millaisissa tilanteissa olet oppinut tällaisia valmiuksia tai taitoja?

Koetko, että opiskeluaikaisesta työstä on ollut hyötyä opinnoissasi?

Koetko, että opiskeluaikaisesta työstä on hyötyä valmistumisen jälkeen/ myöhemmin työelämässä?

Jos opiskelija ei ole käynyt töissä opintojen ohella:

Minkälaisia syitä sinulla on, ettet ole tehnyt työtä opintojen aikana?

Onko sinulla opintoja edeltävää työkokemusta?

OSA 3 YLEISTEN TYÖELÄMÄVALMIUKSIEN KEHITTYMINEN YLIOPISTOKOULUTUKSEN AIKANA

Yliopisto-opintojen pitäisi kehittää sellaisia taitoja, joita tarvitaan erilaisissa työtehtävissä ja erilaisissa työyhteisöissä. (esim. ongelmanratkaisutaidot, kriittinen ajattelu, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot)

Koetko, että olet saanut tällaisia yleisiä taitoja/valmiuksia? Millaisia?

Millaisilla kursseilla tai tilanteissa tällaisia taitoja/valmiuksia opetettiin tai ne kehittivät?

- tutkimusmenetelmäopinnot?
- harjoittelu?

Mikä näistä taidoista on mielestäsi tärkein? Miksi?

Onko taidoista ollut hyötyä yliopisto-opinnoissasi? Mitä ja miten?

Olisitko kaivannut lisää mahdollisuuksia taitojen oppimiselle yliopistossa? Millaisia?

OSA 4 SIIRTYMINEN TYÖELÄMÄÄN/NYKYINEN TYÖ

Oletko tällä hetkellä töissä?

Ei tällä hetkellä töissä:

20.a) Olet nyt siirtymässä työelämäään. Mitä ajattelet siirtymisestä tällä hetkellä? Helppoa, vaikeaa?

Olisitko kaivannut tukea tai apua opintojen loppuvaiheessa/siirtymävaiheessa työelämäään siirtymiseen liittyen? Millaista?

Koetko, että sinulla on riittävät valmiudet toimia työelämässä?

23 Miten hyvin yliopisto antoi valmiuksia työelämään?
entä muu työkokemus?

Onko sinulla luottavainen tunne siitä, että pystyt ymmärtämään ja oppiminaan
vaikeimmatkin
työhön liittyvät asiat?

Uskotko, että pärjät/menestyt hyvin työelämässä?

SIIRRY OSAAN 5 TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMINEN

Siirtynyt työelämään:

16 b) Olet siirtynyt työelämään. Miten siirtyminen yliopistosta työelämään sujui?
Miten sait töitä?

Mitkä tekijät vaikuttivat työpaikan saamiseen?

17. Koetko, että opiskeluaikaisella työllä on merkitystä tai hyötyä nykyiseen työhön. Millaista?

Miten olet voinut hyödyntää yliopistossa oppimiasi asioita nykyisessä työssäsi?

Koetko, että sinulla on riittävät valmiudet toimia työelämässä? - yliopistosta saadut vai muualta

- Oletko tyytyväinen yliopistokoulutukseen?

Onko sinulla luottavainen tunne siitä, että pystyt ymmärtämään ja oppiminaan
vaikeimmatkin
työhön liittyvät asiat?

Uskotko, että pärjät/menestyt hyvin työelämässä?

Jos vielä mietit sitä siirtymävaihetta, niin olisitko kaivannut tukea tai apua opintojen loppuvaiheessa/siirtymävaiheessa työelämään siirtymiseen liittyen? Millaista?

OSA 5 TYÖELÄMÄSSÄ OPPIMINEN MYÖHEMMIN/TULEVAISUUDESSA

Millainen merkitys oppimisella ja itsensä kehittämisellä on sinulle tulevaisuudessa nyt opintojen päätyttyä?

Luuletko, että oppiminen on erilaista työelämässä kuin yliopistossa?

Luuletko, että sinun tulee muuttua oppijana ollessasi työelämässä?

Jos mietit lähitulevaisuuteen parin vuoden päähän, niin minkälaista työtä sä haluaisit tehdä tai missä sä näkisit itsesi töissä?

Kiitos haastattelusta!

Tutkimuksen tarkoituksena on seurata maisteriksi valmistuneita työelämään noin 1-1,5 vuotta valmistumisen jälkeen.

Saako sinuun ottaa yhteyttä uudelleen haastattelun merkeissä?

Yhteystiedot:

LIITE 2. Otteet seurantakyselylomakkeesta käyttämistäni avokysymyksistä



Seurantakysely maisteriksi valmistuneille

Osallistuit väitöskirjatutkimukseeni vuonna 2013 ja ilmoitit halukkuuteesi osallistua seurantatutkimukseen. Pyydän sinua nyt miettimään vuonna 2013 suorittamaasi maisterin tutkintoa ja vastaamaan seuraaviin kysymyksiin ja väittämiin, jotka koskevat valmistumisen jälkeistä työhistoriaa, yleisiä työelämävalmiuksiasi sekä yleistä tyytyväisyyttäsi tutkintoosi ja alaasi. Lomakkeen huolellinen täyttäminen vie sinulta aikaa noin 15-20 minuuttia. Palautteesi on erittäin arvokasta tutkimukselle, koska seurantatutkimuksia työelämään siirtymisestä on tehty vähän, ja tiedon avulla yliopisto voi kehittää opintoja ja palveluja työelämään siirtymisen helpottamiseksi.

Kyselyssä kysytään nimeäsi, jotta vastauksesi voidaan yhdistää aiempiin vastauksiisi. Tämä on erittäin tärkeää tutkimuksen onnistumisen kannalta. Vain minä pääsen näkemään nimesi. Kaikki vastaukset käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Lisäksi tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäistä vastaajaa voida tunnistaa.

Mikäli sinulla on jotain kysyttävää tutkimuksesta, voit ottaa minuun yhteyttä.

Yhteistyöstä kiittäen,

Tarja Tuononen, tohtorikoulutettava

Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämisyksikkö

Käyttätymistieteellinen tiedekunta

TAIDOT JA VALMIUDET

Haastattelussa valmistumisesi jälkeen keskustelimme yliopisto-opintojen antamista yleisistä työelämävalmiuksista. Mieti nyt valmiuksiasi tällä hetkellä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

1. a) Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät yliopistossa oppimasi taidot ja valmiudet, joita olet voinut hyödyntää työelämässä?

1. b) Miksi yllämainitsemasi taidot ja valmiudet ovat mielestäsi tärkeimpiä?

1. c) Mitä olisit vielä kaivannut yliopisto-opinnoissa?

2 Millaisia haasteita olet kohdannut työelämässä? Kerro esimerkki tai esimerkkejä.

HAASTATTELUPYYNTÖ

Teen mahdollisesti myöhemmin myös haastatteluja tutkimukseeni liittyen. Mikäli voit osallistua tutkimushaastatteluun, jätäthän tähän yhteystietosi, niin otan sinuun yhteyttä. Kiitos jo etukäteen, osallistumisesi on erittäin arvokasta! Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta (tarja.tuononen@helsinki.fi).

Yhteystiedot

KIITOS VASTAUKSISTASI JA

Voit antaa

(nimi, puhelinnumero, sähköposti)

ARVOKKAASTA PANOKSESTASI TUTKIMUKSEENI!

halutessasi palautetta tästä kyselystä

TIETOJEN LÄHETYS

Tallenna Esitäyttö URL

LIITE 3. Esimerkki yksilötason kompetenssikuvaajista mainittujen opituksi koettujen kompetenssien mukaan.

